ابحاث ندوة

الابداع وتطوير كليات التربية

من ٦ إلى ٨ مايو ١٩٩٥

المحـــرران

مراد وهبه

منى ابو سنه

النـــاشر

مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية

جامعة عين شمس

١٩٩٦

رقم الإيداع : ١٠٧١٨ / ١٩٩٦

هذا الكتاب هو جملة أبحاث قدمت إلى ندوة

الابداع وتطوير كليات التربية
من ٦ إلى ٨ مايو ١٩٩٥

التى نظمها سمينار الابداع مع مركز تطوير تدريس
اللغة الانجليزية بكلية التربية بجامعة عين شمس
بالتعاون مع معهد جوته

الفهرس

كلمة مراد وهبه

رئيس الندوة

الأستاذ الدكتور هوبرت هول مدير معهد جوته بالقاهرة
الأساتذة الزملاء

تغمرنى الغبطة وأنا ألقى كلمتى هذه فى جلسة افتتاح ندوة «الابداع وتطوير كليات التربية» . فهذه هى الندوة السادسة فى سلسلة ندوات الابداع التى قمت بتنظيمها مع الأستاذة الدكتورة منى أبو سنه رئيس قسم اللغة الانجليزية ومدير مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية بجامعة عين شمس . وهى الندوة الخامسة فى سلسلة ندوات الابداع التى يدعمها معهد جوته مادياً ومعنوياً . وهى الندوة الأولى فى سلسلة ندوات الابداع التى تتناول تطوير التعليم الجامعى ممثلاً فى كليات التربية استناداً إلى مفهوم الابداع .

وهنا أود الاشارة إلى نوعية هذه الندوة . فهى ليست ندوة تنقسم إلى باحثين ومعلقين ومشاهدين ، وإنما هى ندوة «عصف ذهنى» والوسيلة إلى هذا العصف اثارة اشكاليات وقضايا خلافية تكون مدخلاً إلى احداث تغيير جذرى فى شكل ومضمون كليات التربية .

وفى هذا الاطار قرر معهد جوته المشاركة فى هذا «العصف الذهنى» فدعا أستاذين من ألمانيا هما الأستاذ الدكتور آرثر كروبلى بجامعة هامبورج والأستاذ الدكتور كورت هيللر من جامعة ميونخ فى ألمانيا .

وهنا اسمحوا لى بالنيابة عن حضراتكم أن أوجه تحية تقدير أكاديمية إلى مدير معهد جوته الأستاذ الدكتور هوبرت هول لما

يتسم به من عقل يذكرني بعقل التنوير في القرن الثامن عشر على الاطلاق ، وبعقل كانط على التخصيص وبعبارته المشهورة « كن جسوراً في اعمال عقلك » أو في عبارة أخرى « كن مبدعاً في اعمال عقلك » ذلك أن جسارة العقل تعني ابداع العقل .

كلمة هوبرت هول

مدير معهد جوته بالقاهرة

يسرني في اطار هذه الندوة المصرية - الألمانية ، أن أرحب ترحيباً حاراً بكل المشاركين من باحثين ومحاورين . كما أرحب بالضيفين الألمانيين : الأستاذ الدكتور أرثر كروبلى والأستاذ الدكتور كورت هيللر

وأخص بالتحية الأستاذ الدكتور مراد وهبه ، والأستاذة الدكتورة منى أبو سنه باعتبارهما مفكريْ ومهندسيْ هذه الندوة الهامة والمسئولين الرئيسيين عنها .

سيداتى وسادتى

لقد كان سقراط « يسأل » ، ويطرح أسئلة «حول» القضية و«فى» القضية ، كما كان يطرح أسئلة «من» الأسئلة . ولم يكن سقراط يطرح أسئلته كغاية فى ذاتها ، ولكن كوسيلة لتحقيق غاية محددة تنطوى على فعل معين يتسم بالمسئولية .

وانطلاقاً من هذه البداية طرح هيدجر منهجه «الهرمنيوطيقى» الذى تناول من خلاله قدرات الانسان الطبيعية فكشف عن كرامته وعن موقفه من الوجود باعتبارهما تأسيساً لم يتأسس ، ومع ذلك ينشد الانسان تأسيسه كمسئولية تجاه ذاته وتجاه ما يتجاوز ذاته . وهو يدين فى ذلك كله إلى أساس وجوده . ومن هنا يتضح أن تجرع سقراط للسم لم يكن دليلاً على فشله واستسلامه ، ولكنه كان مجرد «تذكرة» ، أو بالأدق ، «تذكرة بالفعل الانسانى» .

لا أدرى اذا كان سقراط مازال فى حاجة إلى تجرع السم فى أيامنا هذه . بيد أننى أود التأكيد على أن سقراط هو نقطة البداية التاريخية التى انطلقت منها الفلسفة الحديثة والتربية المعاصرة .

كما أننى لا أقصد أى معنى مجازى عندما أنوه بأن سقراط لو بعث حياً اليوم لتبنى مفهوم «الابداع» لكى يعمق بعض القضايا مثل : القدرات ، والشعور بالواجب ، واحترام المسئولية ، والكرامة ، والوفاء ، وانسانية الانسان .

وعلى الرغم من أن هذه القضايا سالفة الذكر قد تبدو قضايا أنطولوجية أو ميتافيزيقية ، إلا أنه ينبغى النظر إليها على أنها قضايا أخلاقية .

واستناداً إلى ذلك ، ففى تقديرى أن الفلسفة والتربية ، باعتبارهما شكلين من أشكال أسلوب الحياة والتعليم ، ينتميان فى الأساس إلى مجال علم الأخلاق . ذلك أن هذين العلمين يستندان إلى قاعدة أساسية من الفهم العميق للوجود الانسانى الأصيل . ثم إن هذا الفهم يمكن تعميقه وتخصيبه من خلال الكشف عن المواقف المختلفة فى تاريخ الأديان والتى تظهر فى ملامح عديدة تجسد تعدد الرؤى وتنوعها .

إن محاور هذه الندوة يمكن تلخيصها فى عبارة واحدة أن «نكون منفتحين» «على الأسئلة» وأن نكون منفتحين «فى أسلوب طرح الأسئلة» ، أى طرح «أسئلة مفتوحة» . وهذا بدوره يعنى الآتى : الجسارة وروح المخاطرة ، والسباحة ضد التيار ، ومواجهة الدوجماطيقية بعقل ناقد .

وأنا هنا أعيد على حضراتكم بعض القضايا التى سيطرحها الأساتذة العظام الذين يمثلون قمم العلم فى هذه الندوة .

وفى تقديرى أن هذه المحاور ينبغى أن توضع موضع التنفيذ لكى تتحول إلى واقع ، وذلك على النحو التالى :

إن دعوتنا إلى الابداع تكتسب قيمتها من مقدار امكاناتنا وقدراتنا التى تجسد مكانتنا العلمية والمهنية ، كما تكشف أيضاً عن مستوى معارفنا . وإن العلاقة بين دعوتنا إلى الابداع وقدراتنا على تحقيق هذه الدعوة علاقة عضوية . وهذا من شأنه أن يضفى على الحياة الآنية وعلى الحياة السالفة مصداقية ويحفظهما من الضياع ويبقيهما فى وحدة عضوية دائمة . وهذا بدوره يشير إلى أن العمل فى ذاته (أى الفلسفة) والتربية (أى التعليم) فى النهاية ينبعان من مصدر واحد .

وتأسيساً على ذلك فاننى أكرر وألح على أن المحاور والأسئلة التى تطرحها هذه الندوة ليست من قبيل الهجوم أو الهجاء الفلسفى ، كما أنها ليست مداخلات ايديولوجية . وفى تقديرى أنه لا ينبغى أن نفهم هذه المحاور والقضايا على أنها تأويلات ثورية لأى من القضايا التى تعبر عن مواقف ذات طابع دينى . ولكنها فى الأساس قضايا تحثنا على أن ننصت إلى داخلنا من أجل ذاتنا ، وإن كانت موجهة إلى الآخر فى الوقت نفسه ، وذلك من منطلق المسئولية فى حديها الأقصى والأدنى .

وختاماً أدعو حضراتكم إلى الاندماج فى " أن نكون منفتحين على الأسئلة " و " أن نكون منفتحين بفكر مسئول " .

وأتمنى لندوتكم النجاح والتوفيق .



تعليم بلا دوجماطيقية

مراد وهبه

يقول أفلاطون فى «الجمهورية» : «إننا فى العلم نبحث من أجل معرفة ما هو موجود أبدياً ، وليس معرفة ما هو موجود فى لحظة ثم يتلاشى ، ومن ثم نتفق على أن الهندسة هى معرفة ما هو موجود أبدياً . وإذا كان ذلك كذلك ، أيها الصديق العزيز ، فالهندسة ينبغى أن تجذب العقل نحو الحقيقة»[1]. ومعنى هذا النص أن المعرفة تدخل فى علاقة جوهرية مع الحقيقة .

والسؤال إذن : هل هذه العلاقة مشروعة ؟

نجيب بسؤال : ما الحقيقة ؟

هناك ثلاث نظريات :

أولاً :

نظرية «الحقيقة صورة» أى الحقيقة صورة طبق الأصل . عبّر عنها الفلاسفة المسلمون فى قولهم «الحقيقة هى مطابقة ما فى الأعيان لما هو فى الأذهان» . وعبّر عنها الفلاسفة المسيحيون وعلى الأخص توما الأكوينى فى قوله «الحقيقة هى المساواة بين العقل والأشياء بحيث يستطيع العقل أن يقرر أن ما هو موجود موجود ، وأن ما ليس موجوداً فهو ليس موجوداً» . بيد أن هذا التعريف للحقيقة عسير المنال لأنه يفترض مقدماً أن نعرف الأشياء مستقلة عن عقلنا ، ثم نقارن بعد ذلك بين الأصل والصورة . والعُسر هنا مردود إلى أنه من المحال معرفة الأشياء كما هى فى ذاتها بمعزل عن تأثير العقل فى حالة معرفته هذه الأشياء .

---

(١) Plato, The Republic, vii, 527.

ثانياً :

نظرية «الحقيقة قانوناً» . وقد عبّر عنها **ديكارت** فى قوله بأن «سلاسل التفكير الطويلة التى اعتاد علماء الهندسة أن يستخدموها فى التدليل على أصعب ما يفرضونه خيلت إلىّ أن جميع الأشياء التى تقع فى علم الناس إنما تتتابع فيما بينها على هذا النمط ، وأن الانسان إذا كفّ عن أن يتقبل الباطل على أنه حق واحتفظ دائماً بالنظام الواجب لاستنتاج بعضها من بعض لا يجد منها قصياً لا يستطيع الوصول إليه ، ولا خفياً لا يمكنه الوقوف عليه»[٢]. ومعنى هذا النص أن الحقيقة فى داخل أفكارنا ، ولا تعرف إلا بتلازمها المنطقى استناداً إلى قوانين العقل . بيد أن قوانين العقل متباينة بين فيلسوف وآخر . فقانون عدم التناقض عند **أرسطو** ، ونقيضه أى قانون التناقض هو عند **هيجل** . وقانون العلية الذى يفضى إلى الحتمية مشكوك فيه عند **الغزالى** من متكلمى المسلمين ، وعند **هيوم** من فلاسفة الغرب على الرغم من تباين الغاية من هذا الشك . يقول الغزالى «الاقتران بين ما يعتقد فى العادة سبباً وما يعتقد مسبباً ليس ضرورياً عندنا ، بل كل شيئين ليس هذا ولا ذاك هذا ، ولا إثبات أحدهما متضمن لإثبات الآخر ، ولا نفيه متضمن لنفى الآخر . فليس من ضرورة وجود أحدهما وجود الآخر ولا من ضرورة عدم أحدهما عدم الآخر مثل الرى والشرب ، والشبع والأكل ، والاحتراق ولقاء النار ، وطلوع الشمس ، والموت وحز الرقبة ، والشفاء وشرب الدواء ، وإسهال البطن واستعمال المسهل»[٣]. ويقول **هيوم** قولاً مشابهاً لما يقوله **الغزالى** . ففى رأى **هيوم** أن علاقة العلية خالية من الضرورة . وما يزعم لها من ضرورة ناشىء من أن العادة تجعل العقل غير قادر على عدم تصور اللاحق وتوقعه إذا ما تصور السابق . ومن ثم

(٢) Descartes, Discours de la Méthode, Editions de l'université de Manchester, 1941, p.6.

(٣) الغزالى ، تهافت الفلاسفة ، تحقيق سليمان دنيا ، ط٧، دار المعارف ، ١٩٨٧ ص ٢٣٩ .

يخلص **هيوم** إلى القول بأن علاقة العلية مجرد عادة عقلية [٤]. ومع ذلك **فالغزالى** **وهيوم** متباينان فى الغاية من الشك فى العلية . فهى عند الغزالى لتبرير المعجزة ، ولكنها عند هيوم لدحض الدوجماطيقية .

ثالثاً :

نظرية «الحقيقة نجاحاً» . وقد عبرت عنها البرجماتية ، وعبر عنها على وجه التخصيص **وليم جيمس** فى نفيه لوجود حقيقة واحدة لأن الحقائق متعددة وذلك بسبب التباين فى تسمية ما هو ناجح . وما هو ناجح يقاس فى اطار العلاقات القائمة . ونحن نرى أن هذا المقياس مخالف للواقع . فالواقع متطور ، ولهذا فالعلاقات القائمة ليست دائمة . وتاريخ العلم يشهد على ذلك . فعند **أرسطو** كانت العلاقة قائمة بين وزن الجسم وسرعته بمعنى أنه كلما كان وزن الجسم أثقل كانت حركته أسرع . أما عند **جليليو** فلا علاقة بين وزن الجسم وسرعته . فالسرعة واحدة أياً كان وزن الجسم متى أزلنا العوائق الخارجية .

وتأسيساً على هذه النظريات ونقائضها هل يمكن القول بأن ليس ثمة حقيقة ؟

يقول **أرسطو** فى كتابه «الميتافزيقا» إنه بسبب الدهشة يبدأ الناس فى التفلسف . التفلسف إذن وليد الدهشة [٥]. وإذا كانت الدهشة تعنى الشك فالتفلسف إذن وليد الشك .

فى العصر اليونانى القديم اتخذ السوفسطائيون من تباين

(٤) Hume, A Treatise of Human Nature, Oxford, 1960, pp. 165-167

(٥) Ross (ed.), The Works of Aristotle,, vol. viii, Metaphysica, Oxford, Clarendon Press, 982b.

المذاهب والعادات ذريعة للشك . ثم نشأت «المدرسة الشكية» ورائدها «سكستوس امبيريقوس» وفكرته المحورية أن لكل حجة حجة مضادة لها ومساوية لها فى القوة . والنتيجة امتناع الانسان عن أن يكون دوجماطيقياً(٦). ثم يستطرد **سكستوس** قائلاً : «اذا كانت الدوجما تعنى اقرار ما هو غير واضح فليس ثمة مذهب» لأن المذهب ، فى رأيه ، يعنى الالتزام بمجموعة من الدوجمات المتسقة فيما بينها ، وفيما بينها وبين الظواهر . واذا كانت الغاية من الشك سكينة النفس على حد تعبير **سكستوس** فإن الدوجما ، فى هذه الحالة ، تقف ضد هذه السكينة(٧). وهذا على غير القول الشائع بأن سكينة النفس ملازمة للدوجما .

الدوجما إذن فى معناها الأولّى ، ضد الشك ومع الالتزام بمذهب . ثم تبلور معنى الدوجما فيما يسمى«علم العقيدة» وهو فى المسيحية علم اللاهوت ، وفى الإسلام علم الكلام . فأصبحت للدوجما سلطة تحكم على مَنْ يعارضها بالهرطقة أو الكفر .

وفى العصر الحديث عانت الدوجما من الشك مرة أخرى ابتداء من **بيكون** و **ديكارت** . أسس **بيكون** منطقاً جديداً يدور ، فى جانبه السلبى ، على الكشف عن أوهام العقل وهى أربعة وأهمها «أوهام المسرح» التى هاجرت من الدوجمات الفلسفية المتنوعة إلى عقول البشر(٨). أما **ديكارت** فإنه يقول «لم أكد أنهى المرحلة الدراسية التى جرت العادة أن يرفع الطالب فى نهايتها إلى مرتبة العلماء حتى غيرت رأيى تماماً لأنى وجدت نفسى فى ركام من الشكوك والأخطاء بدا لى معها أننى لم أفد من محاولتى التعلم إلا

(٦) Sextus Empiricus, Selections from the Major Writings, Avatar Book U.S.A., 1985, pp. 35-37

(٧) Zbid., p. 35.

(٨) Francis Bacon, A Selection from his Works, Odyssy Press, New York, 1965, pp. 335-345.

الكشف شيئاً فشيئاً عن جهالتى»[٩]. وبعد هذا الشك أسس **ديكارت** منهجاً جديداً يناقض منطق **أرسطو** . ثم جاء **هيوم** وتابع كلاً من **بيكون** **وديكارت** فى ممارسة الشك ، ولكنه انصرف فى شكه إلى سمة الضرورة فى مبدأ العلية . وتأثر **كانط** **بهيوم** فى هذه المسألة فقال «لقد أيقظنى **هيوم** من سباتى الدوجماطيقى» . **وكانط** يعنى بالدوجماطيقية الكف عن كشف جذور الوهم فى المفاهيم المتوارثة .

وفى القرن العشرين ازداد الشك فى الدوجما بفضل نظرية الكوانتم التى نشأ عنها مبدأ اللاتعين لهيزنبرج . واللاتعين يعنى اللايقين ، وبالتالى يعنى عدم مشروعية ملكية الحقيقة المطلقة . والنتيجة بزوغ اللادوجماطيقية فى مواجهة الدوجماطيقية . وهذه النقلة من الدوجماطيقية إلى اللادوجماطيقية من شأنها نفى المحرمات الثقافية . وقد واكب هذا النفى بزوغ ثلاث ظواهر : الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل . الكونية تعنى تكوين رؤية علمية عن الكون استناداً إلى الثورة العلمية والتكنولوجية . فقد أصبح من الممكن أن يرى الانسان الكون من خلال الكون وذلك بفضل غزو الفضاء . وكان من قبل ذلك يرى الكون من خلال الأرض . كما أصبح من الممكن أن يرى الانسان الأرض من خلال الكون فتبدو له وكأنها وحدة بلا تقسيمات . الأمر الذى يلزم منه الاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم . وقد ورد فى تقرير «نادى روما» (١٩٩١) أن عالم اليوم يمر بمرحلة الثورة الكوكبية الأولى وهى ثورة متميزة من الثورة الزراعية والثورة الصناعية فى أنها تخلو من وضوح الرؤية ، إذ هى تموج بحركات لا عقلانية وتعصبية وأصولية . ولهذا فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحاً لمواجهة هذه

---

(٩) Descartes, Discours de la Méthode, p.6.

الحركات[10]. وتتردد النغمة نفسها فى مشروع اليونسكو عن «الديموقراطية فى العالم» (١٩٩٤) . ومن هنا تأتى ضرورة الابداع . وإذا أضيف الابداع كبُعد رابع للأبعاد الثلاثة الأخرى وهى الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل كان لدينا ما أسميه «رباعية المستقبل» .

وفى اطار هذه الرباعية ينبغى تطوير التعليم على الاطلاق ، وتطويره فى كليات التربية على التخصيص حيث أن هذه الكليات مكلفة باعداد المعلم .

ولكن أى معلم ؟

هذا هو السؤال . وحيث أن ثمة علاقة تضايف بين المعلم والطالب فثمة بالضرورة سؤال آخر :

أى طالب ؟

إن العلاقة التقليدية بين المعلم والطالب تدور على تلقين الحقيقة من جانب المعلم ، وتذكر الحقيقة من جانب الطالب . وفى اطار هذه العلاقة نشأت اختبارات الذكاء ، أى أن صياغة هذه الاختبارات تمت فى اطار ما هو حادث فى العملية التعليمية من تلقين وتذكر ابتداء من الفرد بينيه وهنرى بيرون فى فرنسا ، ولويس ترمان فى أمريكا ، وسيرل بيرت وهانس إيرنك فى إنجلترا . وتأسيساً على ذلك يمكن القول بأن ثمة نسقاً تعليمياً يقوم على ثلاثية التلقين والتذكر والذكاء محذوفاً منه الابداع . وبالتالى يصبح من حقنا القول بأن هذا النسق ليس صالحاً فى

(١٠) Alexander King & Bertrand Schneider, The First Global Revolution, Simon, Schaster, London, 1991, pp. 37-39, 215.

بقائه فى اطار رباعية المستقبل . واذا كانت رباعية المستقبل لا تستقيم إلا بالابداع كان لزاماً علينا أن نؤسس نسقاً تعليمياً جديداً يقوم على الابداع وليس على الذكاء ، وبالتالى لا يقوم على التلقين والتذكر .

والسؤال إذن : ما هو النسق التعليمى الجديد ؟

ومَنْ الذى يؤسسه ؟

أجيب عن السؤال الثانى وأتريث فى الإجابة عن السؤال الأول فأقول إنهم أساتذة كليات التربية وليس غيرهم ، وهنا نواجه اشكالية حادة وهى أن أساتذة كليات التربية هم أنفسهم الذين أسسوا النسق التعليمى القديم . وإذا كانت الإشكالية تنطوى على تناقض فليس فى الامكان رفع التناقض الكامن فى الإشكالية المطروحة إلا بأن يمارس أساتذة كليات التربية ما يسمى بـ «النقد الذاتى» .

هذا عن جوابى عن السؤال الثانى فماذا عن جوابى عن السؤال الأول ؟ لقد أبديت رغبة فى التريث ، وهذه الرغبة مردودة إلى أن تأسيس النسق التعليمى الجديد يستلزم جهداً جماعياً . وكل ما يمكن أن أسهم به فى هذا التأسيس هو اثارة إشكاليات ، أى تناقضات من غير رفعها . وهذه الإشكاليات عددها أربع :

الإشكالية الأولى قائمة الآن بين انفجار المعرفة وانفجارالسكان . فانفجار المعرفة نقلة كيفية ، بينما انفجار السكان نقلة كمية .

وهنا يثار سؤالان :

ماذا نُعلم فى ضوء نظرية المعرفة ؟

وكيف نُعلم فى ضوء انفجار السكان ؟

وهنا ثمة مفارقة وهى أننا نقول عن انفجار المعرفة إنه نقلة كيفية والسؤال عنها كمى ، ونقول عن انفجار السكان إنه نقلة كمية والسؤال عنها كيفى .

والإشكالية الثانية قائمة بين تداخل العلوم من جهة ووجود أقسام فى كليات التربية لا تتجاوز تخصصها الدقيق .

والإشكالية الثالثة تقوم فى القسمة الثنائية بين التربويين والأكاديميين . والنتيجة الحتمية من هذه القسمة أن التربويين ليسوا بأكاديميين . فهل التربية ليست علماً من العلوم الأكاديمية ؟

تبقى الإشكالية الرابعة والأخيرة وهى أنه فى ضوء مبدأ اللاتعين أو بالأدق اللايقين هل تظل العلاقة قائمة بين المعرفة والحقيقة ؟

هذه هى الإشكاليات الأربع . وأعتقد أن رفع التناقض الكامن فيها يمكن أن يكون إرهاصاً لتأسيس النسق التعليمى الجديد .

اعداد المعلمين القادرين على مساعدة الطلاب
على أن يكون لديهم تفكيراً وسلوكاً ابداعياً

آرثر كروبلى (جامعة هامبورج)

طُلب من أطفال الصف الثانى فى المرحلة الابتدائية رسم رأس انسان . وانشغل الأطفال برسم المطلوب لفترة زمنية وبعدها ذهب طفل إلى المعلمة وقال لها إن لديه مشكلة . وبعد أن شرح المشكلة ، اكتشفت المعلمة أن الطفل يرسم ما بداخل الرأس ! فاذا بها تثور فى وجهه وتأمره بأن يكف عن الرسم حتى يرى الآخرين وماذا فعلوا ثم قالت : انظروا ماذا رسم هذا النابهة . إنه ليس قادراً على رسم رأس بمعنى الكلمة . هل كان قادراً ؟ بالطبع لا . إنه خالف الأطفال الآخرين ورسم ما بداخل الرأس . ثم طلبت منهم أن يرفعوا رسوماتهم لكى يراها الطفل المغبون . «أنظر أيها النابهة إلى الرأس وكيف تكون . كلهم رسموا المطلوب باستثنائك» . أما الأطفال فقد استجابوا إلى مطلب المُدرسة واذا بهم يصدمون ، أو يشيرون بأصابعهم ثم صاحوا فى ذهول . ولم يكن فى مقدورالطفل المهان إلا الجلوس خجلاً . وما تعلمه هذا الطفل أكبر بكثير مما تعلمه عن كيفية رسم الرأس على النحو المطلوب . لقد تعلم أن الأفكار غير المألوفة ليست مطلوبة ، وأن الطريق المستقيم هو الطريق الذى اعتاده الكل ، وأنه من الخطورة بمكان أن تكشف للجمهور أنك ترى الأشياء بمنظور جديد . فهذا الطفل قد انحرف عن المتوقع ، وفشل فى المسايرة . فرؤيته كانت مباينة لرؤية الأطفال الآخرين ، إذ كانت لديه فكرة مذهلة . وبذلك كشف عن خاصية يسميها مدرسو اليوم « الابداع » .

إن المدرسين غالباً ما يغضبون من أى سلوك ابداعى فى داخل الفصل . وقد أثبتت الأبحاث أن معظم المدرسين يمجون الابداع . واكتشافات تورنس المبكرة (١٩٦٣) فى هذه المسألة قد دعمتها

أبحاث كثيرة معاصرة فى أمريكا (باشتولد ١٩٧٤) و (هويسن ١٩٨٤ وأوبش ١٩٨٦) . وقد وجد ستون (١٩٨٠) أن أطفال السنة الثانية فى المرحلة الابتدائية الذين يحصلون على أعلى نسبة فى اختبارات الابداع يقول عنهم زملاؤهم إنهم غالباً ما يثيرون المتاعب لمدرسيهم . ومع ذلك فثمة شواهد على أن المدرسين يعلنون مساندتهم لابداع . وقد أعلن فلدهوسن وترفنجر (١٩٧٥) أن ٩٠٪ من المدرسين قد أيدوا هذه المساندة . ويبدو أن المشكلة تقوم فى التعرف على الابداع غير الناضج أو الابداع الكامن . ومما لاشك فيه أن كثيراً من المدرسين يواجهون سلوكاً مذموماً لا يمكن أن يكونوا متسامحين معه بدعوى أنه قد يكون علامة على الابداع . ولهذا فمن المهم أن يكون المدرسين قادرين على التعرف على مؤشرات الابداع الكامن ويميزون بينه وبين السلوك السئ . وإننى أتفق مع بولدون (١٩٨٥) أن ثمة حالات نادرة هى التى يمكن أن يقال عنها إنها ابداع فى فصول الأطفال ، مثل ما يحدث فى مجال الفن أو الموسيقى أو الروايات أو المكتشفات العلمية والرياضية وما شابه ذلك . فابداع الأطفال نادراً ما يحدث فى هذه المجالات ، بل يظل كامناً ، وقد يفضى إلى ابداع مهنى أو جمالى فى مستقبل الأيام . وثمة خطورة نواجهها عندما يقمع المدرسون الامكانات الابداعية لطلابهم . وقد دلل تورنس (١٩٦٣) على هذه الخطورة فيما لاحظه من وجود «بقايا ابداع» . ويرى ملجرام أن ثمة منحنى صاعد بين الابداع والعمر الزمنى ابتداء من الطفولة حتى سن النضج . وثمة تحسن فى قدرة الأطفال على التفكير ابداعياً ابتداء من روضة الأطفال حتى السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية . ثم يهبط فى السنة الرابعة ثم يصعد فى السنة الخامسة والسادسة ، ثم يهبط فى السنة السابعة ثم ينمو ببطئ فى المرحلة الثانوية . وقد أيد ذلك كل من كرامبن وفريلنجر وولز (١٩٨٨) وسميث وكارلسون (١٩٨٩) الذين قرروا أن «بقايا الابداع» تنحصر فى ست سنوات فيما بين عشر وست عشرة سنة . ولكن كل ذلك مرهون بالفرد والمجتمع . وثمة علاقة بين تدهور الابداع والتفوق المدرسى . وهذا

ما لاحظه (شوماكوفا وستتنكو ١٩٩٣) فى روسيا و(هيلر ١٩٩٤) فى ألمانيا . وأغلب الظن أن هذه الملحوظة مردودة إلى النمو المعرفى على حد تعبير بياچيه ، وإلى تغيير معايير السلوك (الأطفال يتصرفون فى حدود أعمارهم) ، وإلى ضغوط من أقرانهم ، وإلى المتطلبات المتقلبة للمدرسة . ومع ذلك فهؤلاء العلماء يتخوفون من امكانية قمع المدرسة لتنمية الابداع لدى بعض الأطفال .

ومناقشة الابداع فى ضوء السلوك فى الفصل ليست جديدة على الاطلاق . فقد بزغ الاهتمام بالابداع إثر الصدمة التى سببها اطلاق السوفيت لسفينة الفضاء (سبوتنك) فى الخمسينيات وترتب عليها الاهتمام بالتعليم . وقد دار هذا الاهتمام على أن الجامعات تخرج كماً هائلاً من المتعلمين أغلبهم قد تدرب على تطبيق ما هو معروف بأساليب تقليدية . ومن ثم بدأت الدعوة إلى استحداث أشكال من التعليم لحث الطلاب على الابداع . وتنمية الابداع ، فى المدارس ، تستند إلى أن الخصائص الضرورية للابداع يمكن أن تظهر بادخال ظروف ملائمة للتعلم . ومع ذلك يبدو أن كثيراً من المعلمين والآباء يشعرون بعدم الارتياح ازاء الاهتمام بالابداع فى الفصل المدرسى لأن هذا الاهتمام قد يعنى حث الطلاب على العصيان والاهمال وعدم الدقة والسلوك السئ . ويرى البعض أن الدعوة إلى الابداع فى الفصل المدرسى تعنى التسامح ازاء أى سلوك ، وتعنى اهمال المهارات الأساسية والمعايير والمبادئ التى تميز الخطأ من الصواب . ويرى البعض الآخر أن الحديث عن تنمية الابداع اهتمام مبالغ فيه وموجه إلى النخبة حيث أنه ينشغل بالكشف عن قلة من العباقرة واجبارها على أن تكون كذلك حتى تصبح ميكيلانجلو أو موتسارت أو أينشتين .

ومثل هذه الشكوك تستلزم توضيح مسألتين . فليس من اللازم لتنمية الابداع أن يركز المعلمون على احداث ثورات علمية وتكنولوجية وأدبية وفنية (على الرغم من أن تنمية الابداع فى

الفصل المدرسى قد تسهم اسهاماً متواضعاً فى هذا الاتجاه وذلك ببذر البذور) . فالعمليات والخصائص الفردية الخاصة بتنمية الابداع في الفصل المدرسى موجودة لدى الأطفال جميعاً والشباب وليس فقط لدى القلة التى سوف تشتهر .

ثم إنه من المهم التركيز ، منذ البداية ، على أن الرغبة فى التراث الفكرى التربوى الذى يرجع إلى اليونانيين القدامى والذى يقرر أنه ينبغى منح الأطفال الفرصة لتنمية امكاناتهم إلى أقصى الحدود ، وينبغى تهيئة الشباب لتحقيق أكبر قدر من الحياة الثرية والمنتجة . ذلك أن تنمية الامكانات الابداعية تفيد الفرد فى تحقيق تعلم أفضل (شوبرث ١٩٧٣) ، وفى تحسين الصحة العقلية (كروبلى ١٩٩٠) ، كما تفيد المجتمع كذلك (وولبرج وستاينها ١٩٩٢) . والجدير بالتنويه ، فى هذا الاطار ، أن الغاية من الابداع لا تكمن فى تفخيم الذات أو التحكم فى البشر ، وانما فى المساهمة فى تأسيس الخير العام . ولهذا فان أية مناقشة عن تدعيم الابداع يجب أن يكون لها بُعداً أخلاقياً .

ما الذى ينبغى على المعلمين تدعيمه ؟

لقد ركزت الأبحاث المبكرة عن الابداع على التفكير الابداعى . ومع ذلك فمن البين أن الأطفال يبدعون عندما يرغبون ، وعندما يشعرون بقدرتهم على الابداع . هذا بالاضافة إلي أن الأطفال فى حاجة إلى أن تكون لديهم مهارات وقدرات معينة مثل القدرة على اكتشاف التناقضات ، والحصول على أفكار . ويبزغ الابداع من جملة خصائص نفسية من بينها الخبرات والدوافع وسمات شخصية مثل الثقة فى النفس (كروبلى ١٩٩٢) . وبعض هذه الخصائص يمكن توليدها فى المدرسة ، وهذا على الأقل من الناحية النظرية ، على الرغم من أن التقاليد المدرسية والممارسات التقليدية فى حجرة الدراسة غالباً ما تكون عقيمة . ومن ثم فمن الضرورى تحديد الملامح الأساسية لهذه الخصائص النفسية لأن هذه

الخصائص من مهمة المعلمين تنميتها فى الفصل المدرسى من أجل العمل على بزوغ الابداع .

دهشة فعالة :

لقد استنتج مورجان من ملخصات الأبحاث أن الجدة هى محور الابداع . وأشار برونر (١٩٦٢) إلى أن القدرة على الجدة من شأنها أن تثير «الدهشة» . ومع ذلك فقد أشار أيضاً إلى أن الفاعلية هامة كذلك وإلا فان أية فكرة مجنونة أو سلوك لا عقلانى أو انتاج عبثى يدهش الانسان يمكن أن يقال عنه إنه ابداع . وإن الطلاب فى حاجة إلى أن يتعلموا كيف يمكن الوصول إلى الدهشة الفعالة . أما بركنز (١٩٨١) فيرى أن الدهشة يمكن أن تكون فعالة لدى الفرد فى حين يركز (شتين ١٩٦٣ و سيكزنتميهالى ١٩٨٨) على ضرورة أن تكون الدهشة فعالة وإلا فانه يمكن القول بأنه كلما قلت معرفة الشخص ازداد ابداعه . فأية فكرة ممكن أن تكون مدهشة لأى انسان جاهل ! وهذه بدورها تفضى إلى القول بأن الابداع يستلزم الاتصال : ذلك أن الفكرة اذا ظلت مختفية لدى الانسان فانها لا يمكن أن تكون مشروعة من قبل المجتمع . وحيث أن مفهوم الابداع ايجابى فمن غير المحتمل أن يقر المجتمع الشر والقتل وإلا فانه يمكن النظر إلى أفعال محرمة اجتماعياً على أنها مبدعة . ولهذا فان الأخلاقيات ينبغى أن تكون من عناصر الابداع اذا اعتبرنا الابداع ظاهرة اجتماعية (ايزنمان ١٩٩١ ، جرودين ١٩٩٠) . ويرى دالاس (١٩٢٦) أن الدهشة الفاعلة تتضمن الحصول على معلومات وتشغيلها ذاتياً من أجل الحصول على حل والتحقق منه تجريبياً . وهنا ينبغى اضافة الاتصال والمشروعية . هذه هى المبادئ التى يمكن أن تكون دليلاً للمعلمين فى تدعيمهم لابداع طلابهم . ثم على المعلمين أن يزودوا طلابهم بالمعلومات التى تتجاوز الحياة اليومية ، وبأساليب معينة من التفكيرللتعامل مع هذه المعلومات ، وعليهم كذلك حث الطلاب على البحث عن حلول

مبدعة ، وعلى تنمية القدرة على تقييم الأفكار ، وعلى الرغبة فى ايصال هذه الحلول إلى الآخرين ، وتقييمها من حيث علاقتها بالعالم الواقعى .

وقد ميّز هاينت (١٩٧٤) بين الجدة الفاعلة وغير الفاعلة وذلك بالتفرقة بين الابداع المزيف وشبه الابداع . الابداع المزيف يتسم بأنه غير مألوف ليس إلا (كأن تركب خاتماً فى الأنف وأنت ذاهب إلى حفل راقص) أما شبه الابداع فيتضمن الخيال وخصائص الابداع الأصيل . وكذلك ميّز تيلر (١٩٧٥) بنظرة ثاقبة ، بين المبدع الأصيل (الدهشة الفاعلة) وبين الأشكال الأخرى من الجدة . وأوضح خمسة « مستويات » للابداع : التلقائية المعبرة وتتجلى فى انتاج الأفكار غير المكبوتة ، الابداع التقنى وهو ملحوظ فى المهارة الفائقة فى استعمال اللغة وفى وسائل التجارة ، والابداع المبتكر ويظهر فى استخدام ما هو معروف بأساليب جديدة ، والابداع المجدّد ويبدو فى توليد أفكار جديدة من مبادئ أو نماذج معروفة ، والابداع البازغ الذى ينتهى إلى مبادئ أو نماذج جديدة . والتلقائية المبدعة والابداع التقنى ظواهر يومية يمكن تدعيمها فى المدارس . ومع ذلك فان على المعلمين تشجيع الابداع المبتكر وعناصر من الابداع المجدد والبازغ .

وثمة باحثون ميزوا بين الجدة الناتجة من تطبيقات جديدة لما هو معروف من خلال البحث عن مبادئ جديدة . فمثلاً غيسلين (١٩٦٣) يميز بين الابداع «الثانوى» و «الأولى » (الأولى يستلزم توليد مبادئ جديدة) . بينما ممفورد وجوستافسون يميزان بين الابداع «الصغير» والابداع الكبير . ويركز كل من رچسكنه ورباجنا وجولد (١٩٩٢) على الفوائد العملية للتمييز بين الابداع «المتمثل» والابداع «المتكيف» . وهذان المصطلحان يستخدمان بالمعنى الوارد عند بياچيه . وهذا التمييز هام فى مجال التعليم من حيث أن تدعيم الابداع يتضمن توسيع وتعميق منظومة المعرفة

الراهنة من أجل مزيد من الاثراء لتنمية الابداع المتمثل وتأسيس طريقة جديدة لرؤية العالم (الابداع المتكيف)

التفكير المبدع :

فى بحث لبات وبيكر (١٩٣١) لوحظ أن ٨٣٪ من المجموعة التى كانت متميزة بشدة الابداع أقرت أن ابداعها مردود إلى الهام مفاجئ ، فى حين أن ايدسون وباستور ودزرائيلى أقروا بأهمية العمل الجاد والمعرفة الخاصة بمجال معين (١٪ عبقرية ، ١٪ الهام ، ٩٩٪ عرق الجبين) . ويرى كامبل (١٩٦٣) أن الابداع ثمرة التفكير المنطقى الذى ينتهى إلى نتيجة منطقية (فيزبرج ١٩٨٦) .

أما مفهوم التفكير الذى يسمح بعلاقات لاعقلانية بين المعانى فهو وارد فى التفسيرات التقليدية للتحليل النفسى عن الابداع . والعمليات الأولية للتفكير محكومة باللاشعور ولا تخضع لقواعد الواقع . فأية فكرة ممكن أن تكون على علاقة بأية فكرة . وهذا شرط مفيد للابداع . ومع ذلك فان الأنا محكوم بمبدأ الواقع ، ومنشغل بالعملية الثانوية للتفكير ولا يسمح بابتعاث العملية الأولية للتفكير فى الوعى . ولكى يكون الانسان مبدعاً عليه أن يكون فى خدمة الأنا (سولر ١٩٨٠) . وعلم نفس الجشطلت يميز بين «اعادة انتاج» التفكير حيث تجتمع عناصر معينة من أجل تكوين جشطلت (شكل) مألوف ، وبين «انتاج» التفكير الذى يفضى إلى أشكال مذهلة (مبدعة)

هذه المكتشفات فى مجال المعرفة الخاص بالابداع يمكن ايجازها للمعلمين على النحو الآتى :

١- امتلاك كمية هائلة من المعلومات العامة
٢- معرفة مكثفة عن مجال واحد أو أكثر

٣- خيال فعال
٤- القدرة على التعرف على المشكلات أو اختراعها
٥- مهارة ادراك العلاقات والتماثلات واللزوم المنطقى والتفكير الاتفاقى .
٦- مهارة تكوين علاقات متباعدة ، وأشكال جديدة وتفكير افتراقى
٧- الرغبة فى ابتعاث العمليات الأولية للتفكير فى الوعى
٨- القدرة على التفكير فى طرق عدة لحل المشكلات
٩- أولوية التكيف على التمثل
١٠- القدرة والرغبة فى تقييم العمل
١١- القدرة على توصيل النتائج إلى الآخرين

خصائص شخصية للابداع

حدد مكلويه وكروبلى (١٩٨٩) هذه الخصائص بالآتى :

كسر الفواصل بسهولة وتكوين مقولات وأبنية معرفية مركبة وتوليد سريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقة . ويرى ايزنك (١٩٨٣) أن الابداع ثمرة نمط معين من الشخصية . أما دلاس وجاير (١٩٧٠) فيحددان الخصائص الآتية : المرونة والحساسية والتسامح والمسئولية والاستقلالية . ويقرر البرت ورنكو (١٩٨٩) أن الاستقلالية مرتبطة بالابداع . ولهذا فان المبدعين يتميزون باستقلالية وعدم تكيف أو قابلية أقل للتكيف ، وضعف التحكم فى الذات ، ورغبة متدنية فى احداث تأثير طيب لدى الغير . ويرى مكرى وروجرز (١٩٥٩) أن الانفتاح على الجديد هام للابداع .

وينبغى التنويه بأنه فى أشكال التقويم الحالى لأداء الطلاب تحبذ المسايرة والدقة والنظام . ولهذا يتجه المعلمون إلى نبذ

ملامح الاستقلالية وما شابه ذلك بحجة امكان تفوق الطالب فى الامتحان . ويدلل (كروبلى ١٩٦٧) على أن الذين لا يتفوقون فى الامتحان هم أولئك الذين يتمتعون بدرجة عالية من الاستقلالية والمغايرة .

وأشار شو (١٩٨٩) إلى مسألة هامة وهى أن أبحاث الابداع تجاهلت دور المشاعر والعواطف فى عملية ايجاد حلول جديدة . وفى بحث أجرى على مهندسين وفزيائيين مبدعين دلل شو على أهمية المشاعر والتلذذ بالعمل والثقة بالنفس والاحساس بالاحباط عندما يتوقف التقدم ، والغبطة عند الوصول إلى نتائج ناجحة . وهذه علامة «الفرح بالابداع» .

وأخيراً فمن المهم معرفة أن الاستعداد الشخصى للابداع له جانب اجتماعى . وقد أوضح موستاكيس (١٩٧٧) أن تكون مبدعاً تعنى أن تحيا حياتك . وقد ارتأى بارون (١٩٦٩) أن ثمة علاقة بين الابداع ومقاومة الروح الاجتماعية .

وتأسيساً على ذلك يجب على المعلمين تنمية الخصائص الآتية لدى الطلاب :

١- الالتزام بالعمل والمثابرة والتصميم
٢- حب الاستطلاع والمغامرة والتسامح ازاء الغموض
٣- الاستقلال والمغايرة
٤- الثقة بالنفس
٥- حب التجريب والرغبة فى ممارسة المهام الصعبة

ويرى كروبلى (١٩٨٢) أن المعلمين المدعمين للابداع يتميزون بالخصائص الآتية :

١- حث الطلاب على التعلم بدون معونة الآخرين
٢- لديهم روح تعاونية
٣- دفع الطلاب إلى أن يتحكموا فى المعرفة الواقعية ليكون لهم أساس متين للتفكير الافتراقى
٤- حث الطلاب على التعمق فى اهتمامات معينة
٥- حث الطلاب على العمل فى موضوعات غير عادية
٦- حث الطلاب على البحث عن حلول جديدة
٧- الاهتمام بأسئلة الطلاب واقتراحاتهم
٨- اعطاء فرص للطلاب لكى يختاروا مواد متباينة تحت ظروف متباينة
٩- الامتناع عن الحكم على أفكار الطلاب إلا بعد أن يقدموها فى صورة واضحة
١٠- تنمية التقييم الذاتى لدى الطلاب
١١- مساعدة الطلاب على احتمال الاحباط والفشل حتى تكون لهم الشجاعة على المحاولة من جديد

ماذا نفعل فى تدريب المعلمين ؟

يرى سسك (١٩٧٥) وسيلى (١٩٧٩) أن ثمة «معرفة» و«مهارات» و «كفاءات» مطلوبة للمعلمين ومن بينها :

١- معرفة طبيعة الأطفال المبدعين واحتياجاتهم
٢- معرفة التطورات الحديثة فى مجال التعليم بالنسبة للابداع
٣- معرفة الأبحاث الجديدة
٤- معرفة عميقة بتخصصاتهم

٥- معرفة النمو النفسى للأطفال
٦- معرفة تقنيات التدريس

أما عن المهارات فهى على النحو الآتى :

١- مهارة التشخيص
٢- مهارة الارشاد
٣- مهارة اجراء التجارب التى تسهل بزوغ الابداع
٤- مهارة الحث على الابداع
٥- مهارة تكوين مناخ فى الفصل يسمح بالابداع

يبقى بعد ذلك اثارة القضايا الآتية :

١- هل المجتمع يرغب فى تنمية الابداع فى الفصل المدرسى ؟
٢- هل الخصائص النفسية المرتبطة بالابداع مقبولة من المجتمع ؟
٣- اذا كان ذلك كذلك فما هى نقطة البداية فى نظام التعليم ؟
٤- كيف يمكن اقناع الجماهير بقيمة الابداع كمبدأ موجه فى الفصل المدرسى ؟

REFERENCES

Albert, R.S,, & Runco, M.A. (1989). Independence and the creative potential of gifted and exceptionally gifted boys. Journal of Youth and Adolescence, 18, 221-230.

Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity. New York: Springer.

Anderson, C.C., & Cropley, A.J. (1966). Some correlates of originality. Australian Journal of Psychology ; 18,218-227.

Arieti, S. (1976). Creativity: The magic synthesis. New York: Basic Books.

Austin, J.H. (1978). Chase. chance. and creativity. New York: Columbia University Press.

Aviram, A., & Milgram, R. (1977). Dogmatism, locus of control and creativity. Psychological Reports, 40,27-34.

Bachtold, L. M. (1974). The creative personality and the ideal pupil revisited. Journal of Creative Behavior, 8, 47-54.

Bachtold, L.M., & Werner, E.E. (1973). Personality characteristics of creative women. Perceptual and Motor Skills, 36, 311- 319.

Baldwin, A. Y. (1985). Programs for the gifted and talented: Issues concerning minority populations. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), The gifted and talented: Developmental perspectives (pp. 223-250). Washington, DC : American Psychological Association.

Barron, FX. (1969). Creative person and creative process. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Beveridge, W.I.B. (1980). Seeds of discovery. New York: Norton.

Biermann, K.R. (1985). Uber Stigmata der Kreativität Hat bei Mathematikern des 17. bis 19. Jahrhunderts (Characteristics of creative mathematicians of the 17th to 19th centuries). Rostocker Mathematik Kolloquium, 27, 5-22.

Bírch, H. (1975). The relation of previous experience to his insightful problem solving. Journal of Comparative Psychology, 38, 367-383.

Block. J.H. (1984). Sex role identity and ego development. San Francisco: Jossey Bass.

Bloom, B.S. (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine.

Bramwell Rejskind, F.G. (1988). Sex differences and specialization in the divergent thinking styles of gifted children. Unpublished Ph.D. Dissertation, McGill University.

Briggs, J. (1988). Fire in the crucible: The alchemy of creative genius. New York: St. Martin's Press.

Bruner, J.S. (1962). The conditions of creativity. In H. Gruber, G. Terreil, & M. Wertheimer (Eds.), Contemporary approaches to creative thinking (p.p. 1-30). New York: Atherton.

Campbell, D.T. (1963). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. Psychological Review, 67, 380-4O0.

Cropley, A.J. (1967). Creativity, intelligence and achievement; Alberta Journal of Educational Research, 13, 51-58.

Cropley, A. J. (1982). Kreativitaet und Erziehung (Creativity and childrearing). Munich: Reinhardt.

Cropley, A. J. (1986). Preparing teachers of the gifted. International Review of Education, 32, 125-136.

Cropley. A. J. (1990). Creativity and mental health. Creativity Research Journal, 3, 167-178.

Cropley, A.J. (1992a). More ways than one. Fostering creativity in the class room. Norwood, NJ: Ablex.

Cropley, A.J. (1992b). Gluck und Kreativität: Forderung von Aufgeschlossenheit fur den zundenden Gedanken (Luck and creativity: Fostering openness to the spark of inspiration). In K. K. Urban (Ed.), Begabungen entwickeln erkennen und fordern (Developing, recognizing and fostering ability) (pp.216-222). Hanover: Faculty of Education, University of Hanover.

Csikszentrnihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a system view of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp.325 339). New York: Cambridge University Press.

Dellas, H.. Gaier, E.L. (1970). Identification of creativity. The individual. Psychological Bulletin, 73, 55-73.

Dillon, J.T. (1982). Problem finding and solving. Journal of Creative Behavior. 16, 97- 111 .

Eisenman, R. (1991), From crime to creativity: Psychological and social factors in deviance. Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Eysenck, H.J. (1983, May). The roots of creativity: Cognitive ability or personality traits. Roeper Review, pp.10-12.

Feldhusen, J. F. (1984, May). The teaching of gifted students. Paper presented at the International Symposium on fostering giftedness, Hamburg, May 30-31, 1984.

Feldhusen, J. F., & Treffinger, D. J. (1975). Teachers' attitudes and practices in teaching creativity and problem solving to economically disadvantaged and minority children. Psychological Reports. 37, 1161-1162.

Fromm, E. (1980). Greatness and limitations of Freud's thought. New York: New American Library.

Getzels, J,W., & Csikszentmihalyi, M. (1978). The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art. New York: Wiley.

Ghiselin, B. (1963). Ultimate criteria for two levels of creativity. In C.W. Taylor & F.Barron (Eds.), Scientific creativity: its development and validation (pp.30-43). New York: Wiley.

Gruber, H. E. (1993). Creativity in the moral domain: Ought implies can implies create. Creativity Research Journal 6, 3-15.

Grudin. R. (1990). The grace of great things. New York: Tichnor and Fields.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5, 444-454.

Harrington, D.M., Block, J.H. & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. Journal of Personality and Social Psychology, 5 2, 851-856.

Heinett. G. (1974). Kreative Lehrer - kreative Schuler (Creative teachers - creative students). Freiburg: Herder.

Heller, K. A. (1994). Konnen wir zur Erklarung auBergewohnlicher Schul-, Studien- und Berufsleistungen auf das hypothetische Konstrukt 'Kreatrvitat' verzichten? (Can we do without the hypothetical construct 'creativity' in explaining exceptional school, university and job performance?) Empirische Padagogik (Empirical Pedagogical Research), 3, 361-398.

Helson, R. (1983). Creative mathematicians. In R.S. Albert (Ed.), Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement (pp.311-330). Elmsford, NY: Pergamon.

Henle, M. (1974). The cognitive approach: The snail beneath the shell. In S.Rosner & L.E. Aber (Eds.), Essays in creativity (pp.23-44). Croton on Hudson, NY: North River Press.

Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. In J.A. Glover, R.R. Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), Handbook of creativity (pp.53-76). New York: Plenum.

Howieson, N. (1984, August). Is Western Australia neglecting the creative potential of its youth? Paper presented at the 1984 Annual Conference of the Australian Psychological Society, Perth, Australia.

Kerry, T. (Ed.), (1983). Finding and helping the able child. London: Croom Helm.

Koestler, A. (1964). The act of creation. London: Hutchinson.

Krampen, G., Freilinger, J., & Wilmes, L, (1988). -Creativitatstest fur Vorschul- und Schulkinder (KVS): Testentwicklung,

Handanweisung, Testheft (Creatrvity test for preschool and schoolchildren: Test development, instructions for administration, manual). Trierer Psvchologische Berichte, 15, Heft 7.

Kris, E. (1950). On preconscious mental processes. Psychoanalytic Quarterly, 19, 539-552.

Kubie, L. (1958). Neurotic distortion of the creative process. Lawrence, KS: University of Kansas Press.

Langley, P.W., Simon, H A., Bradshaw, G.R., & Zytkow, J.M. (1986), Scientific discovery: Computational exploration of the creative process. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Maslow, A.H. (1959). Creativity in self-actualising people, In H.H. Anderson (Ed.), Creativity and its cultivation (pp.83-95). New York: Harper & Row.

McCrae, R.R. (1987). Creativity, divergent thinking and openness to experience. Journal of personality and social psychology, 52, 1258- 1265.

McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1985), Openness to experience. In R.R. Hagan W.H. Jones (Eds.), Perspectives in personality Vol,1 (pp.145-172). Greenwich, CT: JAI Press.

McLeod, J., & Cropley, A.J. (1989). Fostering academic excellence. Oxford: Pergamon .

McMullan,W.E. (1978). Creative individuals: Paradoxical personages. Journal of Creative Behavior, 10, 265-275.

Mednick, S.A. (1962). The associative basis of creativity. Psychological Review, 69, 220-232.

Mehlhorn, H.G. (1988). Personlichketsentwicklung Hochbegbter (Personality development in the gifted). Berlin: Volk und Wissen Volkseigner Verlag.

Mehlhorn, G., & Mehlhom, H.G. (1985). Beaabung. Schopfertum. Personichkeit (Giftedness, creativity and personality). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Milgram, R.M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone? in M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), Theories of creativity (pp.215-233). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Morgan, D.N. (1953). Creativity today. Journal of Aesthetics, 12, 1-24.

Moustakis, C.E. (1977). Creative life. New York: Van Nostrand.

Mumford, M.D., & Gustafson, S.B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. Psychological Bulletin,103, 27-43,

Obuche, N. M. (1986). The ideal pupil as perceived by Nigerian (Igbo) teachers and Torrance's creative personality, International Review of Education, 32, 191-196.

Perkins,D.N.(1981). The mind's best work. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Platt, W., & Baker, R.A. (1931). The relation of the scientific "hunch" to research. Journal of Chemical Education, 8,1969-2002.

Rejskind, F.G., Rapagna, S.O., & Gold, D. (1992). Gender differences in children's divergent thinking. Creativity Research Journal, 5,165-174.

Rogers, C.R. (1959). Toward a theory of creativity. In H.H. Anderson (Ed.), Creativity and its cultivation (pp.25-42). New York: Harper and Row.

Rosenman, M.f. (1988). Serendipity and scientific discovery. Journal of Creative Behavior,22,132- 138.

Rothenberg, A. (1988). Creativity and the homospatial process: Experimental studies. Psychiatric Clinics of North America,11, 443-460.

Runco, M.A., & Okuda, S.M, (1988). Problem - discovery. divergent thinking and the creative process. Journal of Youth and Adolescence,17, 213-222.

Schubert, D.S. (1973). Intelligence as necessary but not sufficient for creativity. Journal of Genetic Psychology.112, 45-47.

Seeley, K. R. (1979), Competencies for teachers of gifted and talented children. Journal for the education of the Gifted, 3, 217-221.

Shaughnessy, M.F., & Manz, A.F. (1991). Personalogical research on creativity in the performing and fine arts. European Journal for High Ability, 2, 91-101.

Shaw, M.P. (1989). The Eureka process: A structure for the creative experience in science and engineering. Creativity Research Journal, 2, 286-298.

Shoumakova. N. & Stetsenko, A. (1993). Exceptional children: Promoting creativity in a school training context. In

International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) (Ed.), Symposium Abstracts for the Twelfth Biennial Meeting of ISSBD (p.23). Recife: 1SSBD.

Silverman, L. K. (1982). The gifted and talented. In E. L. Meyen (Ed.), ، Exceptional Children and Youth. Denver: Love Publishing.

Simonton. D.K. (1988). ,Scientific Genius. A Psychology of science. Cambridge: Cambridge Universriy Press.

Sisk, D. (1975). Teaching; the gifted and talented teachers: A training; model. Gifted Child Quarterly,19, 81-88.

Smith, G., & Carlsson, l. (1989). The creative Process. New York: International Universities Press.

Snow, R.E. (1986). Individual differences in the design of educational programs. American Psychologist, 41,1029-1039.

Stein, M.l. (1963). A transactional approach to creativity. In C.W. Taylor & F.X. Barron (Eds.), Scientific creativity: its discoverv and development (pp. 217-227). New York: Wiley.

Stone, B. G (1980). Relationship between creativity and classroom behavior. Psychology in the Schools,17, 106-108.

Suler, J.R. (1980). Primary process thinking and creativity. Psychological Bulletin, 88, 144-165.

Tardif, T7., & Sternberg, R.J. (1988). What do we know about creativity? In R.J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp.429-440). New York: Cambridge University Press.

Taylor, IA. (1975). An emerging view of creative actions. In I.A. Taylor & J.W. Getzels (Eds.), Perspectives in creativity. Chicago: Aldine.

Torrance, E. P. (1963). Education and the creative potential. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Torrance, E.P. (1992, January/February). A national climate for creativity and invention. Gifted Child Today, pp.10-14.

Walberg, H.J., & Staniha, W.E. (1992). Productive human capital: Learning, creativity, and eminence. Creativity Research Journal, 5, 323-341.

Wallas, G. (1926). The art of thought. New York: Harcourt Brace.

Weisberg, R.W. (1986). Creativity. New York: Freeman.

فى المسالة الابداعية
سباحة ضد التيار

عبد الغنى عبود

إذا تجاوزنا تلك القضية الجدلية العقيمة ، التى تناقش مسألة الابداع ، وما اذا كان مسألة «فردية» ، أو «مجتمعية» ، وجدنا أنفسنا وجهاً لوجه أمام قضية هى أبسط مما نتصور - قضية لا وجود لها بدون الفرد ، مبدعاً أو غير مبدع ، أو حتى مضاداً للابداع ، ولا وجود لها - كذلك - بدون المجتمع ، راغباً فى الابداع أو راغباً عنه ، أو معلناً الحرب عليه . فمن الجمع بين الفرد والمجتمع ، على نحو من الأنحاء ، فى اطار بيئة معينة ، وفى اطار زمان ومكان معينين ، يكون هذا «الابداع» ، على ألا يكون جمعاً بين العناصر المذكورة بطريقة حسابية ، بالضرورة ، وإنما بطريقة جدلية ، قد تتوفر له كل العناصر المطلوبة واللازمة ، ولا يكون ابداع ، وقد لا يتوفر له منها شئ ، ومع ذلك يكون .

بل إن الانسان العاقل يمكن أن يدعى أنه لو كانت القضية قضية حساب ، ما كان فى الأمر ابداع ، وإلا صار الابداع واللاابداع صنوين ، وهو ما لا يمكن أن يقال ، إلا اذا نحن أردنا أن نمارس بتفكيرنا -عملياً- هذا الابداع .

وعلى ذكر الابداع ، فى الجمع بين الشئ ونقيضه ، هل الابداع شئ أكثر من هذا الجمع بين النقيضين ؟

واذا قلت إننى ما فهمت الابداع إلا ذاك ، من الابداعيين أنفسهم ، فإننى لا أكون مبالغاً ، بقدر ما أكون قد أجدت تلخيص رؤاهم ، وأجدت -مع التلخيص- حسن العرض ودقته ،

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة

ووضوحه أيضاً .

إن ما يقوله أهل الابداع فى كيلة التربية جامعة عين شمس مثلاً ، هو هو ما يردده غيرهم فى نفس الكلية منذ فترة طويلة ، ترتد إلى بدايات وجودها على أرض مصر ، تحت اسم (التربية التقدمية) ، التى كانت مبرر تميزهم على السابقين من أهل التربية فى مصر قبلهم - فما الفارق بين ابداع أصحاب هذه الكلية السابقين ، وابداع اللاحقين بهم - أو المعاصرين ؟

وقد لا تكون الاجابة مريحة لنا ، نحن المجتمعين على هذه الورقة وأخواتها من الأوراق ، من محبى ابداع اليوم ومحبى دعاته .

ذلك أن المبدعين السابقين كانوا «رواداً» على الطريق ، بكل مقاييس الريادة ، رغم أن الأرض كانت أمامهم وعرة ، وكانت الأرض التى ينطلقون منها أكثر وعورة .

لقد كانوا يحملون (الفكرة) الغربية ، وينطلقون بها ومنها ، إلى «أرض» كانت تنظر إليها بكثير من التردد ، وإلى حامليها والمدافعين عنها بكثير من الشك والريبة .

وما هكذا شأن مبدعى اليوم «ولا شأن الأرض التى يبذرون فيها فكرهم الجديد - القديم » .

ورغم أن أفكار المبدعين السابقين كانت «منقولة» من أرض غير الأرض ، إلا أنه يبدو لهم من قوة الاقناع ، وقوة الحجة ما جعلهم «يمهدون» الأرض تمهيداً جيداً ، ليحولوا فكرهم النظرى إلى «تنظيم» مؤسسى ، تمتد فى المدارس التجريبية ، التى كانت تتبع «معهد التربية العالى» للمعلمين ، الذى تحول إلى شئ آخر ،

لأسباب عدة ، فكان فراغ ، وكان بوار الأرض ، التى يحاول المبدعون الجدد إصلاحها اليوم .

على أن «التربة» هنا ليست تربة أرض ، وإنما هى تربة «مناخ» مُؤَسَسى ، يجعل تربة اليوم أكثر فساداً وبواراً ، أو هى تربة «رجال» ، كانوا بالأمس يحملون «فكرة» ، ويدافعون عنها ، فصاروا اليوم يحملون «درجات علمية» رفيعة ، بعد تفريغهم من هذه «الفكرة» .

ونتيجة لذلك أنه بينما كان المفروض أن ترفع الدرجات العلمية الرفيعة من شأن الرجال ، حَطَّ الرجال من شأن الدرجات العلمية ، لأن المفروض هو أن من يرقى إلى هذه الدرجات العلمية الرفيعة ، لا يرقى إليها إلا من خلال «فكرة» يحملها ، أو «مدرسة» علمية يكون رمزاً لها ، إن لم يكن على رأسها .

إن هذه هى القضية التى يجب أن ننشغل بها ، اذا أردنا فعلاً إلى الابداع ، فى التربية وفى غير التربية على السواء - أن «نجمع» الدرجات العلمية التى تملأ الساحة من حولنا حول «فكرة» ، يتنافس حولها المتنافسون ، بدلاً من تنافسهم الذى يَعدُه العقلاء منهم تنافساً مقيتاً ، حول «لا شئ» ، لا يكتفون بأن «ينجزوا» إليه ، بل إنهم يجرون الأجيال الجديدة إليه أيضاً ، لتستمر المأساة ، وليستمر «نزيف» العقل المصرى إلى ما لا نهاية .

ومن ثم فإن تجمعنا هذا هو بداية الخير ، ولو لم يكن هناك شئ نتجمع حوله سوى البعد عن هذا الـ «لا شئ» لكفانا ، حتى نجد هذا الشئ فى المرة القادمة أو حتى فى مرة قادمة ، لا يهم أن تكون قريبة أو بعيدة ، ولكن الذى يهم هو أن نكون ، فيكون الأمل ، ويتوقف النزيف ، أو يتأهب للتوقف .

ويكفى ابداعاً فى هذا التجمع أنه -فى حد ذاته- ابداع ، بوصفه تحريكاً لمياه الكلية ، التى نعرف -جيداً- أنها صارت آسنة ، وهو تحريك لابد أن يزيد أنوفنا إيلاماً ، ولكنه هو بداية صحتها ، وبداية تحرك الدم فى خلاياها ، وقد كاد الدم أن يتوقف فى هذه الخلايا .

على أن هذا التجمع الذى يبدو للوهلة الأولى ممكناً وسهلاً وميسوراً، هو الصعب ، إذ علينا -قبله- أن نسأل أنفسنا عن مدى مشروعيته من الناحية الأمنية ، وعن مدى قربه -أو بعده- من مفهوم «الارهاب» الذى بدأ يطل علينا ، فى المؤسسات الأكاديمية ، وخاصة فى التربوية منها ، وهو -كما نعرف- مفهوم مطاط ، يمكن أن يطال الشئ ونقيضه .

ولأكون أكثر تحديداً ووضوحاً ، فإننى أسأل نفسى وإياكم : هل خطط النظام العالمى الجديد ، الذى -وحده- فى عالم اليوم - تحديد مفهوم كمفهوم الارهاب هذا - لأن تكون الأرض التى تنتمى هذه الكلية جغرافياً إليها واقعة ضمن المناطق التى يسمح فيها بتحريك المياه الآسنة ، أم أنه خطط لغير ذلك ؟

وليس جبناً أن نبدأ عملنا بهذا السؤال ، ولكنه من باب «الحيطة» التى تؤدى إلى السلامة ، فالسلامة هى المناخ الطبيعى الذى يكون فيه الابداع ، فى نظر البعض ، وإن كان البعض الآخر يرى أن افراز التوتر والقلق من هذا الابداع ، يكون الأشهى والألذ ، والأكثر امتاعاً وفائدة أيضاً .

على أنى لا أقصد بالسلامة هنا السلامة الأمنية بالضرورة ، وإنما أقصد بها سلامة الابداع ذاته ، الذى يدخل فى الحسبان دراسة الأوضاع المحيطة ، والقدرة على التكيف معها أو التلاؤم ، أو حسن استغلال بعض عناصرها لصالح عملية الابداع تلك ، فالخير المحض -كالشر المحض - أمر لا وجود له إلا فى خيال المرضى -مرضى

الوهم وخداع النفس ، وهو مرض لا يخفف من غلواء انتشاره فى زماننا هذا سوى التفكير المشترك والنقاش ، والاختلاف أيضاً ، فيتحول إلى سلامة فى البدن وعافية ، وسلام فى النفس وأمان ، نحن الأكاديميين التربويين فى أشد الحاجة إليهما فى هذا الزمان الردئ الذى كتب علينا أن نعيش فيه .

وآخرُ دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

دور الابداع فى المجال الأكاديمى
بالاشارة إلى كليات التربية
فى المانيا

كورت هيلر (جامعة ميونخ بالمانيا)

١- اعادة النظر فى مفهوم « الابداع » فى ضوء الأبحاث الراهنة
- الابداع ضد الذكاء
- الابداع ضد الخبرة
- ضرورى : مجال محدد ، مفاهيم متعددة الأبعاد للابداع

٢- علاقة الابداع بالعمر الزمنى
- فى الطفولة والمراهقة
- فى سن النضج والحياة المهنية

٣- الشروط الاجتماعية للانجازات والمنتجات المبدعة
- معلمون « مبدعون » وبيئات تعليمية « مبدعة »
- دلالات الأبحاث الخاصة بتقاطع الحضارات
- الابداع والمسئولية الاجتماعية

٤- نتائج خاصة بتطوير كليات التربية
- برامج للمعلمين وهم فى مرحلة الطلب وما بعد الطلب
- دور الابداع فى تدريب المعلمين وبرامج التعليم المتواصل للمعلمين

٥- المنبهات الأكاديمية للابداع بوجه عام وفى مجالات معينة
- نوعية البيئات التعليمية « المبدعة »

- تغيرات فى البيئات التعليمية الأكاديمية
- تنمية أهداف التعلم الذاتى
- تعليم تكيفى كوسيلة للتمايز الجوانى فى مقابل التمايز البرانى
- تقييم لفاعلية التعلم (تكوينى وتجميعى)

١- اعادة فحص مفهوم الابداع على ضوء الأبحاث الراهنة

إن مفهوم الابداع ، فى ضوء نماذج الأبحاث الراهنة ، فى حاجة إلى اعادة تعريف حتى يمكننا التنبؤ بالانجازات العظيمة وتفسيرها فى المجال الأكاديمى ، وعلى الأخص فى العلم والتكنولوجيا . فى مجال نظريات الموهبة أو الابداع لدينا نظرية الابداع لشترنبرج ولوبارت (١٩٩١) ، ونموذج الموهبة المتعددة الأبعاد لدى (هيلر ١٩٩١ ، برلث وسيرفالد وهيلر ١٩٩٣ ، برلث وهيلر ١٩٩٤) النظرية الخماسية للموهبة عند شترنبرج ، ونموذج الابداع التقنى عند هانى ١٩٩٤ . وكانت التناولات التى تنشد التركيب أو التأثير المتبادل لها الأفضلية . أما التمييز الكلاسيكى لجيلفورد بين التفكير الاتفاقى (الذكاء) والتفكير الافتراقى « الابداع » فهو يعنى أنهما متضادان .

أما التجارب السيكلوجية المعرفية الحديثة فقد برهنت على تكاملها . ولهذا فان المطلوب فى بداية حل المشكلة المعقدة هو التفكير الافتراقى أو الابداعى لتوليد الفروض ثم التفكير الافتراقى الاتفاقى أو التفكير الاتفاقى لاقرار الغرض المختار . واذا أردنا صياغة نموذج لحل المشكلات أكثر تعقيداً فعلينا استخدام مفهومى الموهبة والابداع . وفى مثل هذه الحالة فإن العوامل الاتفاقية والافتراقية هى من العناصر الأساسية ومعها الخصائص غير المعرفية للشخصية مثل الاهتمامات والدوافع والمحددات

الثقافية .

ومن بين الميول الهامة الميول المعرفية المنطقية الصورية ، والميل إلى التفكير المجرد ، وإلى المرونة فى صياغة المشكلات ، والأصالة فى أساليب الحل . ويأتى فى مقدمة هذه الميول التعطش إلى المعرفة ، والدافع إلى الاستكشاف ، والرغبة فى اثارة المشكلات العقلية ، وتحديد الهدف ، والتسامح ازاء الغموض وعدم اليقين وعدم المسايرة . ويضاف إلى هذه الأبحاث أبحاث مكملة تدور على خصائص نوعية مثل كفاءة الفرد فى التقليل من تعقيدات المشكلة واستهلاك الطاقة المعرفية فى حل المشكلات ، ومدى سرعة تشغيل المعلومات بالنسبة إلى الكفاءات المعرفية الأساسية (كليكس ١٩٩٣، فان درمير ١٩٨٥) . وقد استخدم كل من فاكارورو (١٩٨٥) وروبل وآخرون (١٩٨٧) الأسس السيكلوجية المعرفية لتحليل التفكير الافتراقى والاتفاقى وعلى الأخص بالنسبة إلى الحلول الابتكارية . وبحث آخرون فى خصائص الأسلوب المعرفى حيث يؤدى الأسلوب الابداعى فى حل المشكلة إلى تغيير وجهة النظر ، وفى كسر بناء المشكلة ، أو فى اعادة صياغة المشكلة ، وفى البحث عن حلول بديلة . وقد ارتأى روبل (١٩٩٤ : ص ٢٩٨) أن لب حل المشكلة والتفكير الابداعى فى خصائص العمليات الآتية :
الحساسية تجاه التماثل ، والاختيارات ، والقدرة على التنسيق المنطقى ، والمرونة البصرية . وكذلك أبحاث عن مفهوم «الحكمة» (بالتس وسميث ١٩٩٠، شترنبرج ١٩٩٠) ومفهوم « النباهة » (هاسنشتين ١٩٨٨) و « الموهبة الحقة » عند كروبلى (١٩٩٢) حيث الابداع عنصر أساسى فى الموهبة .

وفيما يختص باكتساب المعرفة فان الأسبقية للدافع (هايس ١٩٨٩) واهتمام الانسان (اركسن وآخرن ١٩٩٠) . ويقلل بعض الباحثين من أهمية القدرات المعرفية (اركسون وآخرون ١٩٩٣) . وأخيراً فأنه من غير المرونة بين الانسان العادى والخبير ليس فى

الامكان حدوث حلول مبتكرة ومنتجات ابداعية فى المجال الأكاديمى (وولدمان ووينرث ١٩٩٠) . ولذلك فان كلا من التفكير الافتراقى والاتفاقى ضرورى لمواكبة المهام المعقدة والصعبة بأسلوب ابداعى .

٢- **العلاقة بين الإبداع والعمر الزمني**

ثمة فرض قائل بأن البشر جميعاً مبدعون « بطبيعتهم » ، وأن هذه القوة الابداعية الأصلية تأخذ فى التضاؤل أثناء النمو الفردى .

ويقال إن غيات « بيئات التعلم الابداعية » هو المسئول عن ذلك . مثال ذلك : التركيز على جانب واحد من المعرفة والتفكير الاتفاقى فى مقابل التفكير الافتراقى فى عملية التعلم . ومع عدم وجود رغبة فى الاستغناء عن افتراض النقص الفردى فى امكانات الابداع (ويمكن بيانه تجريبياً) إلا أن ثمة ملاحظات تشير إلى أن ثمة تباينات فى القدرات الابداعية الفردية (وقدرات عقلية) منذ الطفولة وليس منذ المراهقة أو سن النضج . وفى تقديرى أن معارضة هذه الملحوظات مردودة إلى عاملين : أولاً : ثمة اتجاه عام لدى البشر لمحاولة حل مشكلات جديدة وحل مشكلات (التكيف) وذلك بتنشيط التفكير الافتراقى عندما يعجزون عن الاعتماد على الخبرة الفردية أو المعرفة العقلية . وثمة ضرورة لذلك أثناء سنوات العمر الأولى وعند دخول المدرسة ، وذلك يحدث فى معظم الأحوال عندما نطلب اكتساب المعرفة ، فى مرحلة مبكرة . ومن هذه الزاوية فان الانحلال العادى للانجازات الابداعية ، التى يمكن قياسها باختبادرات الابداع ، يبدو معقولاً . ثانياً : إن تقييم الابداع يستند إلى المعيار الذى نقيس به الابداع . وهذا المعيار يتغير مع دخول الأطفال المدرسة . ذلك أن المعيار الذى نستخدمه بالنسبة

إلى أطفال ما قبل المدرسة هو معيار فردى ، أما المعيار الآخر فهو مطبق على الأفراد وهم يتعلمون فى المدارس . وأخيراً ينبغى الالتفات إلى هذه الحقيقة وهى أن الخبرات المتزايدة والمعرفة المتنامية تفضيان إلى نتيجة مفادها أن الحاجة إلى القدرات الخاصة بالحل المبدع للمشكلات تتضاءل . وهذا هو الذى يفسر سبب تراجع الابداع . أما التساؤل عن الوصول إلى « قمة الابداع » أثناء حياة الفرد فليس من الميسور الاجابة عنه لأنها مسألة معقدة . وقد أوضحت النتائج التى انتهى إليها لهمان عام ١٩٥٣ أن أغلب العلماء المبدعين قد انتهوا إلى نتائجهم قبل أن يصلوا إلى سن الأربعين . وعلى الرغم من كثرة المشاكل المنهجية التى واجهها لهمان إلا أن الأبحاث الأخرى (زوكرمان ١٩٦٧ ، ١٩٨٧ ، ١٩٩٢) لم تستطع أن تهز نتائجه . وليس فى امكان التفسيرات المتعددة التى تفترض أن تقلص القدرة على الانتاج العلمى فى سن النضج مردود إلى المنافسة فى الادارة وفى المظهر ، نقول ليس فى امكانها التغطية على حقيقة أن الأصالة تتقلص مع تقدم العمر . ويقرر سيمنتون (١٩٨٨ ، ١٩٩١ ، ١٩٩٣ ، ١٩٩٤) وآخرون تباين الابداع عند الأفراد . وهذا العامل ينبغى عدم تجاهله عندما نبحث فى العلاقة المتضايفة بين العمر الزمنى والانجازات .

وثمة تأويل قد يقنع كبار السن من العلماء ورد عند ممفورد وجوستافسون (١٩٨٨) وهو خاص بالتغيرات التى تحدث للقدرات . ففى رأيهم أن الشباب لديه ميل أكثر إلى حل المشاكل الصعبة وذلك بادخال التكامل واعادة التنظيم للأبنية المعرفية المنفصلة ، وأسلوب معرفى يسمح بايجاد نتائج جديدة . وكل ذلك يتم فى اطار ميول الشباب المعرفية . وفى مقابل الشباب لدينا الكبار -سواء فى منتصف العمر أو فى الشيخوخة - الذين يميلون إلى الحلول البرجماتية التى تستند إلى المعرفة والخبرة . وهذا هو رأى (فينرت ١٩٩٠ ، ص ٤٠) . ومثل هذا التفسير الذى يستند إلى فوارق كيفية فى استراتيجة حل المشكلات يؤكد أن الانجاز في

المجالات المشار إليها آنفاً تستلزم الموهبة والتفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى . وهذه العناصر تمثل خصائص شخصية تستلزم بيئات « ابداعية » .

٣- الشروط الإجتماعية للإنجازات والمنتجات الإبداعية

إن تنمية الانجاز الابداعى تستند إلى متطلبات فردية مثل الاهتمامات والدوافع والقدرة على التعلم . ومع تزايد النشاط فى مجال معين يُكتسب قدر معين من المعرفة . ومن أجل امكان تحقيق هذا التزايد فان ما يسمى ببيئات التعلم الابداعية مسألة ضرورية أو على الأقل مفيدة . وهذه كلها منبهات للعلاقات المعرفية والاجتماعية والعاطفية : ظروف أسرة الفرد والوسط المدرسى المتفق مع حاجات التعلم بما فى ذلك المنبهات الناشئة من التفاعلات الجماعية وامكان استخدام المصادر المتاحة . وأخيراً فان الاتجاهات والتطلعات والأنسقة القيمية والأوضاع الاجتماعية لها دور هام فى تدعيم الابداع .

ويمكن القول بأنه من الممكن فهم الابداع بالمعنى الواسع للكفاءة الابداعية . وهذا مرتبط بالأشكال المعقدة للادراك من خلال نقل المعرفة أو منتجات التفكير الاتفاقى - الافتراقى تحت مختلف الظروف . ويتجسد الابداع فى الأسئلة الأصلية وتعريفات المشكلة والمناهج والحلول الأصيلة . ولذلك فمن مهام التعليم الأكاديمى أن يكون وسيطاً للخبرة المعرفية المتسقة والتى يتطلبها الحل الابداعى للمشكلات . ومن اللازم أيضاً استخدام المعرفة المكتسبة بمرونة -سواء بطرق مألوفة أوغير مألوفة- مستندة فى ذلك إلى متطلبات الفرد . وقد اتضح من البحوث المخصصة للموهبة والخبرة أن النماذج « الابداعية » (المعلمون والآباء) تؤدى دوراً فى المساندة والتدعيم .

وبعد ذلك فنحن نتطلع إلى الأبحاث الخاصة بالتفاعلات الثقافية لكى تمدنا بمعلومات اضافية عن الشروط الاجتماعية لتنمية ابداع الفرد . وهذا الهدف يتطلب أبحاثاً عن امكان المقارنة بين القوميات والثقافات والمجتمعات . كما أنه ينبغى أن يتم التعرف على تباينات سلوك الفرد استناداً إلى المقارنة بين المتغيرات السيكلوجية أو النتائج التى نحصل عليها فى الظروف الثقافية المتباينة . ومن أجل تحقيق هذه الغاية فان أدوات المقياس ينبغى ألا تكون لها سمة ثقافية . وهذه مسألة صعبة فى مجال الأبحاث الخاصة بالتفاعل الثقافى . واستناداً إلى هذه الأبحاث فان الفروض الكلية ينبغى فحصها فى مجال التعليم والتعلم . وهذه هى مهمة علم النفس الثقافى التى أكدها فلهلم فونت فى بحثه عن سيكلوجية الثقافات المتباينة فى بداية هذا القرن . ولهذا فان منهج « الضبط » مشتق من (علم ضبط الأصوات : فونيطيقا) يبدأ بفرض كلى عن السلوك الانسانى فى حين أن منهج الخصوصية « التعلق بـ » emic مشتق من phonemic ينظر إلى تأثيرات التطبيع الثقافى فى اطار ثقافات معينة (فرض النسبية الثقافية) . واستناداً إلى ذلك فان المقياس الثقافى الصائب الذى هو فى نفس الوقت مقياس يخلو من العنصر الثقافى يفضى إلى صعوبة اجراء مقارنات ثقافية . ولهذا فان النماذج الجديدة لعلم نفس البيئة تحاول تحقيق التكامل بين «الضبط» و «التعلق بـ» (بتزولط ، ١٩٩٢ ، هيلر ١٩٩٤) .

إن أهمية المهمة التربوية للآباء والمعلمين وأى مؤسسات اجتماعية أخرى إنما تنبع من حاجة الفرد إلى تنمية الابداع . وجذور هذه المسألة كامنة فى المسئوليات الملقاة علينا بايجاد بيئات تعليمية مناسبة . إن حق الفرد فى فرص متكافئة للتعلم تلازمه المسئولية القومية لتعليم الشباب .

٤- نتائج تطوير كليات التربية

إن تدريب المعلمين فى ألمانيا يحدث فى كليات المعلمين الخاصة والموجودة فى ثلاث مقاطعات : بادن فورتمبرج وشلفنج – هولشتين وتورنجن . أما التعليم المهنى فيتم فى كل مقاطعات ألمانيا فى الجامعات أو الجامعات التكنولوجية . وقد أصبح من اختصاص الجامعات ، فى معظم المقاطعات ، تدريب المعلمين على الرغم من أنه في بعض الأماكن توجد تخصصات لكل مادة علمية (مدرسو الرياضيات يتدربون فى كليات الرياضيات ومدرسو الفزياء فى كلية الفزياء ومدرسو الفرنسية والانجليزية فى قسمى الفرنسية والانجليزية) . وطلاب كلية التربية يكملون دراساتهم فى أصول التربية ...... ومايسمى بالبرنامج التربوى الملازم لبرنامج الدرجة العلمية بما فى ذلك علم النفس وأحياناً علم الاجتماع وأصول التربية فكل ذلك يُدرس فى كلية التربية أو كلية علم النفس والتربية (كما هو الحال فى جامعة ميونخ) . ومدرسو المواد المختلفة يدرسون فى كليات التربية . وحيث أن كل محافظة لها شروطها الخاصة بالتدريس فان المقارنة صعبة على الرغم من تداخل القوانين التى يسنها مؤتمر وزراء الثقافة . وسأوضح ما أقول بمثال من تعليم المعلم فى بافاريا . ففى المرحلة الثانوية gymnasium مطلوب من الطلاب حضور ست ساعات فى علم النفس والتربية على هيئة سمينارات أو محاضرات . أما باقى طلاب التربية فينتظمون عشر ساعات والمجموع ما بين ١٢ و٢٠ ساعة .

١) مفاهيم أساسية فى علم النفس التعليمى ، معرفة نظريات الموهبة والذكاء والابداع والمعرفة ونظرية التعلم (جمنازيوم)

٢) معرفة التطور النفسى للأطفال والمراهقين (جمنازيوم)

٣) معرفة علم النفس الاجتماعى وبالأخص الأسرة والجماعة وأبنية المدرسة ومعنى الصراعات وكيفية حلها .
٤) معرفة ثاقبة للتشخيص التربوى النفسى (جمنازيوم)
٥) القدرة على الحكم على التعلم نفسياً وتربوياً ، ومعرفة الصعوبات التربوية والمشكلات السلوكية .

ويتحدد المدى الذى يحكم المعلمين فى ممارستهم للعملية الابداعية أثناء تدريبهم بالوضع الاقليمى . مثال ذلك : القدرة التعليمية لكلية التربية . ففى كلية التربية بجامعة ميونخ فان النسبة المئوية لمقررات علم النفس تعادل ١٠٪ ، وهذه نسبة عالية . وأياً كان الأمر فان قضايا الابداع مطروحة فى مختلف المقررات وليس فقط فى المقرر الخاص بالابداع . وفى ضوء مبادىء التعلم هذا الموضع ليس ضاراً . ويبدو لى أن يكون لدينا تكامل بين المقررات هو أهم من أن يكون لدينا مقررات مستقلة .

٥- **المنبه الأكاديمى للابداع : بوجه عام وبوجه خاص**

فيما يلى استخدم شروط التعلم «الابداعى» بمعنى تكامل المضامين فى التعليم الأكاديمى .

١- خاصية البيئات التعليمية «المبدعة» . ولهذه الخاصية شروط أربعة :
- الدورالفعال للمتعلم والذى يتضح فى اقتراحات المتعلم أو فى انتقائه للمواد التعليمية .
- تقييم التقدم الذى يصل إليه المتعلم
- تنوع المواد التعليمية ومصادر التعلم من أجل تحقيق استقلال المتعلم فيما يقوم به من اكتشافات وما ينتهى إليه من نتائج .

- تحقيق التفرد فى العملية التعليمية .

وانجاز هذه الشروط يستلزم الاهتمام المتزايد بمسألة التخطيط والادارة . الأمر الذى يستلزم شفافية أهداف التعلم وتحديد المسار والتقدم . ومن شأن ذلك تقوية نشاط الفرد فى العلملية التعليمية وتوسيع بيئات التعلم .

٢- النواحى المطلوبة فى التعلم من أجل تغذية الابداع

- التوجه نحو المشكلة ومن شأن ذلك أن يفضى إلى تأسيس التعلم على الاكتشاف .

- مهام تعليمية حيث الوضوح والعينية والانفتاح والاهتمام المتزايد . فكل ذلك يميز حل المشكلات .

- التنظيم الذاتي المدعم بمناهج تكمل التعليمات السوية الخاصة بالفصل المدرسى وبتعليمات خاصة بالمادة العلمية .

- التنوع حيث الصور المتنوعة الجوانية أفضل من البرانية

٣- تنمية الهدف من التعلم « الذاتى »

يتحقق هذا الهدف تدريجياً وذلك بالانتقاء الذاتى والابداعى فى مجال التعلم . وقد حدد كل من وانج (١٩٨١) ونوكير (١٩٨٥) اقتراحات عملية .

٤- تعليمات كيفية كوسيلة للتنوع الجوانى والبرانى

التنوع كسمة لبيئات التعلم « الابداعى » يعني أن التعلم

الفردى والطاقات الابداعية يمكن أن تتحول إلى انجازات ومقدمات بنيوية للتعلم المستقل . وهذه الأهداف تلتقى مع أهداف التعلم التكيفى (كورنو وسنو ١٩٨٥) لتجنب فقدان ميول ، ولتنمية ميول . ومع استعمال مقاييس التنوع يمكن تجنب الافراط أو التفريط فى التحديات الموجهة إلى كل طالب على حدة ، وضمان توفر المعرفة الضرورية الأساسية للمنتجات المبدعة . وقد دلل شترنبرج مع آخرين فى دراسة استكشافية (١٩٩٢ - ١٩٩٣) على أن المفكرين المبدعين يؤثرون التميز على عدم التميز (آزار ١٩٩٥) . والتطورات المستجدة من أجل خلق بيئات تعليمية «مبدعة» تزيد من امكانات التنوع الجوانى للتعليم وحيث تكون المكونات الكلاسيكية للبيئات التعليمية لها مغزى . وهى على النحو الآتى :

- مهمات تعليمية ذات أبنية متنوعة مثل المشكلات الاتفاقية والافتراقية .
- مهمات تعليمية ذات تعقيدات متنوعة
- درجات متفاوتة خاصة بالتنظيم الذاتى للمشكلات
- التأثير المتبادل بين البيئات التعليمية بحيث يمكن للمتعلمين أن يصححوا بعضهم البعض ويبحثوا سوياً عن مصادر المعرفة فى حل المشكلات .

٥- تقييم فاعلية التعلم

إن التقييم التكوينى مسئول عن الوظيفة التعليمية للمعلم وعن توجيه الطلاب والآباء أما التقييم التجميعى فيتضمن صناعة القرار . وتقييم فاعلية التعلم تسهم فى تنمية شخصية الطلاب حيث يؤدى الابداع دوراً هاماً على الرغم من أنه لن يكون منفرداً .

References

Azar, B. (1995). 'Gifted' label stretches, it's more than high IQ. *The APA Monitor, 26 (1)*, 25.

Baltes, P.B., & Smith, J. (1990). The psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87-120). New York: Cambridge University Press.

Barrows, H.S. (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years.* New York: Springer.

Corno, L., & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.)., *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 605-629). New York: Macmillan.

Cropley, A.J. (1992). *More ways than one: fostering creativity.* Norwood, NJ: Ablex.

Ericsson, K.A., Krampe, R.Th., & Heizmann, S. (1993). Can we create gifted people? In G.R. Bock & K. Ackrill (Eds.), *The Origins and Development of High Ability* (pp. 222-249). Chichester: Wiley.

Ericsson, K.A., Tesch-Romer, C., & Krampe, R. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert level performance in real life: An empirical evaluation of a theoretical framework. In M.J.A. Howe

(Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents.* Leicester: The British Psychological Society.

Facaoaru, C. (1985). *Kreativitat in Wissenschaft und Technik.* Bern: Huber.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5,* 444-454.

Hassenstein, M. (1988). *Bausteine zu einer Naturgeschichte der Intelligenz.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Hayes, J.R. (1989). Cognitive Processes in Creativity. In J.A. Gloover, R.R. Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 135-145). New York: Plenum Press.

Heller, K.A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal for High Ability, 2,* 174-188.

Heller, K.A. (1994). Responsibility in research on high ability. In K.A. Heller, & E.A. Hany (Eds.), *Competence and Responsibility, Vol. 2* (pp. 7-12). Seattle: Hogrefe & Huber Publ.

Klix, F. (1983). Begabungsforschung - ein neuer Weg in der kognitiven Intelligenzdiagnostik? *Zeitschrift fur Psychologie, 191,* 360-386.

Lehmann, H.C. (1953). *Age and achievement.* Princeton/NJ: Princeton University Press.

Mumford, M.D., & Gustafson, S.B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin, 103,* 27-43.

Perleth, Ch., & Heller, K.A. (1994). The Munich Longitudinal Study of Giftedness. In R.F. Subotnik, & K.D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent* (pp. 77-114). Norwood, NJ: Ablex.

Perleth, Ch., Sierwald, W., & Heller, K. A. (1993). Selected results of the Munich Longitudinal Study of Giftedness: The multidimensional/typological giftedness model. *Roeper Review, 15,* 149-155.

Petzold, M. (1992). Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 39,* 301-314.

Ruppell, H. (1994). The DANTE Test. In K.A. Heller, & E.A. Hany (Eds.), *Competence and Responsibility, Vol.2* (pp. 298-301). Seattle, Toronto: Hogrefe & Huber Publ.

Ruppell, H., Hinnersmann, H., & Wiegand, J. (1987). Problemlosen - allgemein oder spezifisch? In H. Neber

(Ed.), *Angewandte Problemlosepsychologie* (pp. 173-192). Munster: Aschendorff.

Simonton, D.K. (1988). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin, 104,* 251-267.

Simonton, D.K. (1991). Career landmarks in science: Individual differences and interdisciplinary contrasts. *Developmental Psychology, 27,* 119-130.

Simonton, D.K. (1993). Creative Development from Birth to Death: The Experience of Exceptional Genius. In International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) (Ed.), *Symposium Abstracts of the Twelfth Biennial Meetings of ISSBD* (pp. 26). Recife, Brazil: ISSBD.

Simonton, D.K. (1994). Career Paths and Creative Lives: A Theoretical Perspective on Late-Life Potential. In C. Adams Price (Ed.), *Creativity and aging: Theoretical and empirical perspectives.* New York: Springer.

Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of mind.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative "Metaphors of Mind" . In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook*

of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 185-207). Oxford: Pergamon Press.

Sternberg, R.J., & Luban, T. (1991). An Investment Theory of Creativity and its Development. *Human Development*, 34, 1-31.

Sternberg, R.J., & Wagner, R.K. (Eds.). (1994). *Mind in context. Interactionist perspectives on human intelligence.* New York: Cambridge University Press.

Van der Meer, E. (1985). Mathematisch-naturwissenschaftliche Hochbegabung. *Zeitschrift fur Psychologie*, 193, 229-258.

Waldmann, M., & Weinert, F.E. (1990). *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung.* Gottingen: Hogrefe.

Wang, M.C. (1981). Die Entwicklung von Fertigkeiten des Selbst-Managements von Schulern: Folgerungen fur die wirksame Nutzung von Instruktion und Lernzeit. In H. Neber (Ed.), *Entdeckendes Lernen* (3rd. ed.) (pp. 274-284). Weinheim: Beltz.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for shcool learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

–o.–

Weinert, F.E. (1990). Der aktuelle Stand der psychologischen Kreativitatsforschung (und einige daraus ableitbare SchlulBfolgerungen uber die Losung praktischer Probleme). In P.H. Hofschneider, & K.U. Mayer (Eds.), *Generationsdynamik und Innovation in der Grundlagenforschung (pp.* 21-44). Munchen: MPI-Berichte und Mitteilungen, Heft 3/90.

Winocur, S.L. (1985). Classroom Observation Checklist. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 322-324). Association for Supervision and Curriculum Development.

Zuckerman, H. (1967). The sociology of the Nobel Prizes. *Scientific American, 217 (5),* 25-33.

Zuckerman, H. (1987). Careers of men and women scientists: a review of current research. In L.S. Dix (Ed.), *Women: their underrepresentation and career differentials in science and engineering* (pp. 27-56). Washington: National Academy Press.

Zuckerman, H. (1992). The Scientific Elite: Nobel Laureates' Mutual Influences. In R.S. Albert (Ed.), *Genius and Eminence* (2nd ed.) (pp. 157-169). Oxford: Pergamon Press.

الإبداع وتطوير برامج العلوم التربوية بكليات التربية

حسن حسين البيلاوى

– ما التغييرات الضرورية الممكنة لتطوير برامج العلوم التربوية بكليات التربية ، من أجل إعداد معلم نقدى مبدع ؟

الإجابة عن هذا السؤال هو موضوع الحوار الذى نطرحه فى ورقة العمل هذه . ويتناول الحوار أربعة محاور أساسية ، هى :

- الإبداع وأهمية التربية النقدية .
- خصائص المعلم المبدع ، والمهنية النقدية فى التربية .
- ركائز تطوير العلوم التربوية بكليات التربية .
- نموذج نقدى لتدريس أحد الموضوعات الدراسية المقترحة (الضبط داخل حجرة الدراسة)

واهتمامنا بهذه المحاور السابقة ، كما هو واضح ، إنما يدور -فقط- حول العلوم التربوية فى برامج اعداد المعلم . وتحديد الحوار فى هذه الدائرة إنما هو لأسباب عملية تتعلق بالزمن المتاح للحوار ، وضرورة إنجاز أهداف محددة . والعلوم التربوية على أى حال هى من الجوانب الهامة فى أى برامج لإعداد المعلم . ولا يقلل ذلك بالطبع من أهمية العلوم الأخرى فى التخصصات المختلفة .

وفيما يلى نتناول المحاور السابقة ونطرحها للحوار .

أستاذ علم اجتماع التربية ووكيل كلية التربية – جامعة الزقازيق

أولاً : الإبداع وأهمية التربية النقدية

الإبداع فى جوهره إنشغال بالواقع وتجاوزه فى آن واحد . إنه فعل مجاوز ، تتحقق من خلاله بنية العلاقات القائمة من أجل الوصول إلى واقع إنسانى أفضل . وينطبق هذا القول على الوقائع الاجتماعية الكبيرة (Macro) ، كما ينطبق على الوقائع الحياتية الصغيرة (Micro) فى كل مجالات الحياة الانسانية . والانشغال بالواقع وتجاوزه عمل نقدى بالضرورة .

والتربية النقدية هى التربية التى توجه عمليتى التعليم والتعلم إلى الواقع ونقده ، أى اكتشاف تناقضاته الكامنة ، ومن ثم تغييره فى مسار إنسانى من أجل مزيد من الحرية والعدل . فالمعاناة فى فهم الواقع ونقده والسعى إلى تغييره هى السياق الحقيقى المولد لفعل الإبداع ، من حيث هو فعل مجاوز . ومن هنا نؤكد أن التربية النقدية -فى علم اجتماع التربية- توقع مهمتنا للابداع فى هوة الألعاب السيكولوجية وتجرده من سياقه (الاجتماعى التربوى) الذى لا يتحقق إلا به ، ومن خلاله .

ونتفق على أن كليات التربية الآن تعيش فى أزمة ، تتضح فى صعوبة تحقيقها لمهامها التربوية فى ظل تحديات عالمية ومحلية تواجه مجتمعنا الآن . وهذه التحديات تفرض علينا إعداد المعلم المبدع القادر على مواجهة إشكاليات عصره الجديدة وتوجيه طاقات تلاميذه وبالتالى إلى الإبداع لمواجهة هذه الإشكاليات . ومع ذلك فكليات التربية فى حالتها الراهنة تعجز عن إنجاز هذه المهمة -إعداد المعلم المبدع- . وإذا كان علينا جميعاً أن ننشغل بهذه الأزمة فليس أمامنا من مخرج إلا اتخاذ الابداع مدخلاً لتطوير كليات التربية وتجديد بنيتها وبرامجها . وتبدو أمامنا التربية النقدية ، فكراً وأسلوباً ، قادرة على مساعدتنا فى تأسيس ممارسات مهنية نقدية مبدعة من أجل إعداد المعلم النقدى المبدع .

تهمين على عملية إعداد المعلم فى كلياتنا التربوية رؤية مهنية ضيقة تختزل التربية من حيث هى عملية تنمية للشخصية وإلى كونها مجرد عملية تدريس محصورة فى حجرات دراسية لا تخرج عن حدود جدرانها . والمعلم بهذا المعنى -المهنى الضيق- لا يرى فيما يعلمه إلا مادة دراسية . ويرى أن نقل هذه المادة وحشوها فى أدمغة تلاميذه هو العملية المحورية فى حياته المهنية . والمعلم المثال ، من وجهة نظر هذه الرؤية المهنية الضيقة ، هو المعلم الموهوب ، والمدرب البارع ، والخبير المتمكن من توصيل ونقل «المعلومات» وتكديسها فى رؤوس تلاميذه - الفارغة .

وتأسيساً على هذه الرؤية الضيقة لمهنة التعليم أصبح الإعداد بمثابة عملية نقل معلومات تربوية جامدة بطرق رتيبة ، سواء كانت هذه المعلومات تراثية أو حتى علوم حديثة ، إلى طلاب/معلمين سلبيين ليس لهم من علاقة بهذه المعلومات ، فى أحسن الأحوال ، إلا حفظها واسترجاعها فى امتحانات شكلية تؤهلهم للحصول على رخص (شهادات) « علمية » لمزاولة مهنة التدريس بهذا المعنى الضيق .

وللأسف الشديد فإن نفس هذه الرؤية التربوية الضيقة التى لا ترى فى العملية التربوية إلا الحفظ والتلقين هى التى تهيمن على العملية التربوية فى المدرسة - خط الإنتاج التربوى فى نظامنا التعليمى . بل وللأسف الشديد أيضاً فإن نفس هذه الرؤية التربوية الضيقة هى التى تهيمن كذلك على العملية التربوية داخل الأسرة المصرية - خط التطبيع الأول لأطفالنا . ذهنية تربوية واحدة هى إذن التى تهيمن على كل عملياتنا التربوية فى مؤسسات إعداد المعلم ، وفى المدرسة ، وفى الأسرة . هى ذهنية

النقل والاتباع . وهكذا نجد كل ممارساتنا التربوية تشدنا إلى الماضى والاتباع وتفتح الباب أمام قوى المحافظة والثبات لتكبل قدراتنا المنتجة وتقتل فينا المستقبل والإبداع .

وليس أمامنا من سبيل لمقاومة هذه الرؤية الضيقة للتعليم (ومهنة التعليم) ، واجتثاث جذور هذه الذهنية النقلية المهيمنة ، إلا بتأسيس رؤية مهنية تربوية نقدية ، وإعداد المعلم النقدى - المبدع .

فما خصائص المهنية النقدية ؟
وما خصائص المعلم النقدى- المبدع ؟

إن المهنية النقدية فى التربية ، التى نسعى إليها هنا ، هى مهنية لا تحبس نفسها فى مسألة التدريس والحفظ داخل حجرات الدراسة المغلقة ، بل هى مهنية تقوم على أساس نظرى واسع فى برامج الإعداد التربوى ، لتمكن الطالب المعلم من مواجهة معطيات الواقع مواجهة نقدية تحفزه على نقد هذا الواقع واكتشاف تناقضاته وإشكالياته الكامنة فيه ، حتى يتمكن من تحرير نفسه وعمله وتلاميذه ، بل وأولياء أمور تلاميذه ، من كل أوهام ذهنية النقل والاتباع المهيمنة على فكرنا وممارساتنا التربوية .

إن المعلم بالمعنى النقدى -المبدع هو معلم باحث ، منخرط فى الأنشطة الثقافية والمهنية ، ومرتبط بالمصادر النظرية ، ومهتم بالتنظير والتأويل فى عمله التربوى ، ويرى التدريس كنشاط عقلانى ومجال للبحث والتجريب ، وينظر إلى حجرة الدراسة فى سياق عملية التغير الاجتماعى فى مجتمعه الكبير من حوله . إنه معلم يقاوم العزلة والاغتراب ، ويدرك تماماً أهمية المعرفة والتفكير وشجاعة التعبير كأسس تقوم عليها كل ممارساته وأنشطته التربوية .

ثالثاً : ركائز التطوير

والسؤال الآن : كيف نطور برامجنا فى مجال العلوم التربوية فى كليات التربية - فى اتجاه تأسيس مهنية تربوية نقدية .. من أجل الإبداع ؟

وهنا تبرز أمامنا أربعة مسارات أساسية نعتقد بضرورة العمل من خلالها جميعاً حتى نتمكن من تطوير جوانب العلوم التربوية فى برامج إعداد المعلم ، من أجل مهنية تربوية نقدية . وفيما يلى نناقش هذه المسارات الأربعة تفصيلاً :

١- التوجيه النقدى للعلوم التربوية :

الإبداع كما اتفقنا انشغال نقدى بالواقع لتغييره ومجاوزته . وينطوى هذا التعريف على شرطين اثنين . الشرط الأول : هو المواجهة النقدية للواقع . وأما الشرط الثانى : فهو « المعرفة » التى يتم من خلالها فعل المواجهة للواقع واكتشاف تناقضاته ، ومن ثم التمكن من تغييره وإعادة بنائه .

وعلم إجتماع التربية النقدى يضع أمامنا مجموعة من الأسس التى تساعدنا على توجيه العلوم التربوية فى برامج إعداد المعلم توجيهاً نقدياً من شأنه تهيئة المناخ التربوى لتحقيق هذين الشرطين المذكورين للإبداع . وهذه الأسس يمكن اجمالها فى خمس نقاط كما يلى :

أ- تعميق الفهم الاجتماعى لطبيعة المعرفة التربوية . وذلك من خلال عدم الغلو فى النزعة الوضعية لأى من هذه العلوم التربوية التى يتكون منها برنامج الإعداد التربوى للمعلم .

ب- تعميق حاجة المعلم إلى الفكر والتنظير لمساعدته على فهم المشكلات التربوية وتنمية قدرته على التفكير وإعادة التفكير فى وقائع الحياة والعمل التربوى من حوله .

ج- تعميق القدرة على مواجهة كل ما هو مهيمن من فكر وممارسات على ساحة التربية . وذلك من خلال تنمية مهارة التساؤل واكتشاف الاشكاليات والتناقضات الكامنة فى أنماط المهنية . ويرتبط بذلك أيضاً تعميق شجاعة التعبير الذاتى لدى الطلاب المعلمين .

د- التأكيد على مفهوم « الممارسة المرتبطة بالتنظير » Praxis باعتباره الوسيلة الناجحة فى بناء الشخصية المبدعة . ومن هنا يجب أن تحتل الممارسة - بهذا المعنى - مكانة محورية فى عملية الإعداد . فمنها تنبع محاولات التنظير ، وفى إطارها تنكشف إشكاليات الواقع .

هـ -تشجيع التعددية فى الأنشطة والخبرات والاتجاهات التربوية وإثرائها بقدر تنوع وتعدد مجالات الحياة والمدارس الفكرية المختلفة من حولنا .

٢- مقرطة علاقات الإتصال البيداجوجى :

إذا أردنا تغيير المفهوم المهنى الضيق لمؤسسات إعداد المعلم وتجاوزه إلى المفهوم النقدى الإبداعى فى التربية ، فإن ذلك يتطلب أن نجعل علاقات الاتصال البيداجوجى (أى علاقات الإنتاج التى يتم بها ومن خلالها توزيع المعرفة فى عمليتى التعليم والتعلم داخل قاعات الدراسة) علاقات أكثر ديمقراطية وأرحب إنسانية . ويوضح لنا علم اجتماع التربية النقدى أن بنية علاقات الإتصال هذه هى بمثابة العامل الأكثر تأثيراً فى تشكيل الذهنية المهنية والاجتماعية

للمتعلم ، كبيراً أو صغيراً . فإذا أردنا فعلاً تأسيس المهنية النقدية الإبداعية فى التربية فإنه ينبغى علينا أن ننتقل من علاقات اتصال بيداجوجية نقدية . وفيما يلى نجعل خصائص هذين النمطين من البيداجوجيا اعتماداً على الكتابات النقدية فى هذا المجال .

٣- بناء مقررات دراسية بينية :

إن العلوم التربوية فى شكل مقررات دراسية -فى برنامج الإعداد التربوى -هى المسئولة عن تزويد الطلاب المعلمين بالأسس النظرية على النحو الذى تحدثنا عنه سابقاً . ومن هنا يجب إعادة النظر فى بناء المقررات التربوية الدراسية التى توجد الآن فى كليات التربية . وهذا يؤدى بالتالى إلى إعادة النظر فى أوضاع الأقسام التربوية من حيث بينية التخصص وبينية العلاقات .

البيداجوجيا التقليدية	البيداجوجيا النقدية
- التعيلم تدريس محدد الأهداف	- التعليم عملية نمائية مفتوحة الأهداف
- الإلقاء والتلقين	- التفسير والتأويل
- الحفظ والتذكر	- الحوار وإثارة التساؤلات
- التلقى والطاعة	- البحث واكتشاف التناقضات
- التبسيط والتلخيص	- التثقيف
- اللفظية	- فهم المعانى وإدراك العلاقات
- اليقينية	- إثارة الشك والتامل
- الإجابات النموذجية	- تعدد الإجابات
- الائتلاف والرأى الواحد	- الاختلاف والتعددية
- التلقى السلبى للمعلومات الجاهزة	- إنتاج المعرفة والمشاركة فى انتاجها
- مسئولية الأستاذ فى التعليم	- مسئولية التلميذ فى التعليم

- التعليم دافعية من الماضى   - التعليم من أجل غايات مستقبلية .

القائمة بين هذه الأقسام وبعضها من جهة ، وبين هذه الأقسام التربوية والأقسام التخصصية الأخرى المشتركة فى عملية الإعداد ، من جهة ثانية ، وهناك ، على أى الأحوال ، مستويان للعمل لتحقيق هذا الهدف . المستوى الأول وهو المستوى البعيد الذى يطرح هذه القضية برمتها من أجل النظر فى تغييرها تغييراً شاملاً . وهذا المستوى هو الذى نؤجل الحديث فيه فى هذه المرحلة .

أما المستوى الثانى فهو المستوى القريب وهو الضرورى والعاجل الآن ، وهو الذى يمكن التعامل معه فى إطار ما هو قائم . وهو ما نطرح تصورنا للتعامل معه الآن .

إننا فى حاجة ملحة إلى بناء مقررات دراسية تربوية جديدة تتقاطع عندها العلوم المختلفة ، ويقوم بتدريس الواحد منها عدد من الأساتذة من تخصصات مختلفة ، فى ضوء المفهوم النقدى لمهنة التعليم الذى تحدثنا عنه ، وفى ضوء العلاقات الديمقراطية البيداجوجية التى أشرنا إليها فى الخطوة السابقة .

ومن أهم هذه المقررات التى يمكن اقتراحها ما يلى :

- الضبط الإجتماعى داخل الدراسة
- الثواب والعقاب
- التقويم
- التفكير النقدى - الإبداعى
- إدارة حجرة الدراسة واتخاذ القرار التربوى

وكل مقرر دراسى من هذه المقررات المقترحة تحتاج إلى فريق عمل وتبادل خبرات من تخصصات مختلفة مثل الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع . ومن شأن هذه المقررات أيضاً أن تحقق الترابط بين الأقسام المختلفة داخل كليات التربية بما يساعد على إقامة علاقات وقنوات بينية بين الأقسام فيما بعد .

ويمكن تدريس هذه المقررات بعضها أو عدد منها باعتبارها موضوعات ضمن ما يقدم من برامج وأنشطة فى أى من المقررات الثلاثة الآتية :

- مقرر المناقشة ، وهو مقرر تابع لقسم أصول التربية
- مقرر معمل علم النفس ، وهو مقرر تابع لقسم علم النفس التعليمى
- مقرر معمل الوسائل ، وهو مقرر تابع لقسم المناهج

والمقررات الثلاثة السابقة بحكم طبيعتها ، وفقاً للوائح المعمول بها الآن ، هى مقررات ليس لها توصيفات محددة لبرامجها ، وليست مقررات امتحانية . ومن ثم فإن تدريس أى من المقررات أو الموضوعات البينية المقترحة عالياً لا يحتاج إلى اتخاذ أية إجراءات رسمية أو تغييرات جوهرية مزعجة لما هو قائم . إنما يحتاج التنفيذ فقط إلى جهود عدد صغير من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات مختلفة يقومون تطوعياً بتدريس هذه الموضوعات البينية وبأساليب تربوية نقدية تقوم على الحوار واكتشاف التناقضات وطرح الاشكاليات على غرار نموذج البيداجوجيا النقدية السابق عرضه .

والديمقراطية على أى الأحوال أسلوب عملى للحياة ، وطريقة فى التعامل معها ، واكتشاف مشكلاتها وتناقضاتها . وبنية علاقات الإتصال البيداجوجى الديمقراطية هى ما يجعل التعليم وسيلة

للديمقراطية وغاية لها ، وهى ما يحمى الفرد وقواه الابداعية من الاغتراب وهيمنة الجماعة .

٤- الربط البنيوى بين كليات التربية والمدارس :

ثمة ضرورة حيوية للربط بين كليات التربية والمدارس ، وذلك بهدف قيام علاقة جدلية بين مؤسسات إعداد المعلم وخطوط الإنتاج التى يعمل فيها الخريجون بعد الإعداد . ووجود مثل هذه العلاقة الجدلية من شأنها أن تحقق هدفين :

أ- ربط جهود التنظير داخل مؤسسات إعداد المعلم بالمشكلات الفعلية الموجودة فى المدارس ، وبالتالى نضمن التوجيه العلمى (القائم على البحث والدراسة) للممارسات التربوية داخل المدرسة .

ب- توجيه الذهنية التربوية داخل المدرسة بما يحدث من تغييرات وتجديدات فى الذهنية التربوية داخل مؤسسات إعداد المعلم ، وبالتالى توحيد الجهود المولدة للإبداع داخل المؤسستين وجعل كل منهما مكملاً للآخر ، ومدعماً له .

والسؤال الآن : كيف يمكن إحداث الربط البنيوى بين كليات التربية والمدارس ؟

والجواب : يمكن تصور مجموعة من الروابط البنيوية كما يلى :

أ- إدخال مشروع التعليم من أجل الابداع داخل بعض المدارس كمشروع تجريبى واسع يتم تحت إشراف مزدوج من أعضاء هيئة التدريس ورجال من التربية والتعليم المعنيين بهذا الأمر .

ب- أن يعهد إلى كليات التربية بإعداد وتنفيذ مشروعات التدريب أثناء الخدمة للمعلمين والتنسيق فى ذلك مع جهات الاختصاص بالوزارة .

جـ- أن يشترك أعضاء هيئة التدريس بساعات فعلية للعمل والإشراف داخل المدارس ، على أن يعتبر ذلك جزءاً من ساعات العمل الأسبوعية للأستاذ .

د- إنشاء وحدات بحثية ببعض المدارس تجرى الأبحاث فيها من خلال فرق مشتركة من المعلمين بالمدارس وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والطلاب المعلمين كجزء من التدريب فى التربية العملية .

هـ- تطوير التربية العملية للطلاب المعلمين بما يحقق المشاركة الكاملة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى التربية العملية ومساعدة الطلاب المعلمين على فهم العلاقة بين النظرية والممارسة فى مهنة التعليم .

رابعاً : نموذج نقدى

افترضنا فى الخطوة رقم (٣) من المحور الثالث مجموعة من المقررات (أو الموضوعات) الدراسية البينية التى يتم تدريسها من خلال تخصصات متعددة ووفق توجهات التربية النقدية من أجل الإبداع . وفيما يلى نختار واحداً من هذه الموضوعات محاولين طرحه من خلال نموذج نقدى لتدريسه ضمن برامج كليات التربية .

الموضوع المقترح : «ضبط سلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة»

وضعه فى البرنامج : يقترح أن يدرس هذا الموضوع ضمن مقرر «المناقشة» بقسم أصول التربية. والمناقشة مقرر ليس له ورقة امتحانية. ويعالج أصلاً مجموعة من الموضوعات التى ترتبط إما بفلسفة التربية أو بعلم اجتماع التربية.

المشاركون : نقترح أن يشترك فى تدريس هذا النموذج ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات مختلفة مثل :

- علم النفس التربوى
- علم اجتماع التربية
- مناهج وطرق تدريس

خطوات العمل : يحتاج تدريس هذا الموضوع إلى خمسة لقاءات. وقد يتناوب المشاركون فى التدريس هذه اللقاءات فيما بينهم. ويستحسن حضور ثلاثتهم معاً فى اللقاء الرابع واللقاء الخامس. ويقترح أن تتم اللقاءات وفق الخطوات التالية :

اللقاء الأول : « التعريف بالموضوع وأهميته وتحديده »

من أهم المشكلات التى تواجه المعلمين داخل حجرة الدراسة -سواء المعلمين المبتدئين أو المعلمين القدامى- هى مشكلة ضبط سلوك التلاميذ. وبالطبع فهذه المشكلة هى جزء من مشكلة أعم وأوسع، وهى مشكلة «الضبط الاجتماعى فى العملية التعليمية».

واتجاه المعلم إزاء ضبط سلوك التلاميذ يعبر عن أيديولوجيته سواء فى جوانبها المهنية أو الاجتماعية . وضبط سلوك التلاميذ إنما يعبر عن موقف المعلم من مسألة الديمقراطية . فعملية ضبط سلوك التلاميذ -فى التحليل النهائى- هى إحد آليات النظام التعليمى فى تنشئة التلاميذ وتشكيل شخصياتهم . فالضبط بأسلوب تسلطى غير ديمقراطى إنما ينتج فى النهاية شخصية غير ديمقراطية ، وينمى المسايرة ويقتل التفرد والإبداع . أما الضبط الديمقراطى داخل حجرة الدراسة فمن شأنه أن يوفر الشروط لتنمية السلوك وفق قيم الديمقراطية ، أى سلوك التعاون والانفتاح والتفرد ، ومن ثم يحقق فى النهاية نمو قوى التلميذ الإبداعية .

وهنا يمكن أن تثار مجموعة من الأسئلة :

- ما موقفنا من مسألة ضبط سلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة ؟
- أليست هذه المسألة تنطوى على طرفين متناقضين : الضبط السلطوى والضبط الديمقراطى ؟
- هل يمكن أن نختار أحد الطرفين دون الآخر ؟
- إذا اخترنا الديمقراطية فلماذا ؟ وكيف يصبح الضبط ديمقراطياً ؟

هنا يفتح الباب لأسئلة الطلاب/المعلمين حتى نحصل على مزيد من الأسئلة المثارة ، ويصبح الكل مشاركاً في تحديد الموضوع المطلوب دراسته وتقسيمه إلى عناصره الأولية ، وتوضيح خطوات العمل فى اللقاءات التالية .

اللقاء الثانى : « الأسس النظرية »

فى هذا اللقاء يتم عرض الأسس النظرية لمسألة « ضبط سلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة » على أن يتم العرض وفقاً للأسلوب النقدى الذى يركز على الكيفية التى تتم من خلالها عملية إنتاج ، أو بالأحرى إبداع ، المعرفة النظرية التى تشكل الأسس الفكرية للمسألة موضوع الدراسة .

ومعروف أن الإبداع -كما اتفقنا من قبل- هو اكتشاف التناقض والتوصل إلى مركب ثالث يتجاوز النقيضين معاً .

نموذج لعرض الأسس النظرية :

اهتم جون ديوى فى مناقشته لمسألة الضبط بالتركيز على « التفاعل الاجتماعى » الذى يحقق ، لكل الأطراف التفاعل داخل حجرة الدراسة . وهنا ومن وجهة نظر ديوى يصبح الضبط ديمقراطياً . معنى ذلك أن معايير الحكم على نمط الضبط هى معايير دينامية وفقاً لشروط الزمان والمكان ، أى المعايير التى يشعر الجميع من خلالها بالحرية .

كيف توصل ديوى إلى اعتبار « التفاعل الاجتماعى » الذى تتحقق من خلاله الحرية للجميع كأساس لتحديد نمط الضبط الديمقراطى داخل حجرة الدراسة ؟

الجواب : كان هناك موقفان بالنسبة لمسألة الضبط . موقف دوركايم ، وموقف كارل روجرز . وقد جاء موقف ديوى من خلال دراسة هذين الموقفين . كيف ؟

١- **دوركايم** : أكد « دور كايم » على أن الحرية الفردية إنما تتحقق من خلال قيود الضبط الاجتماعى نفسه . معنى ذلك بالنسبة له أنه كلما كانت قيود الضبط واضحة داخل حجرة الدراسة ، ساعد ذلك على أن يتمتع كل فرد بحريته فى الدراسة والانجاز .

٢- **روجرز** : أكد « روجرز » على أن النظام الاجتماعى إنما يتحقق حينما يتحرر الأفراد من القيود الاجتماعية .

معنى ذلك أن حجرة الدراسة بالنسبة له مكان يجب أن يمارس كل فرد فيه حريته . والضبط ينشأ كمحصلة لممارسة كل فرد لحريته .

٣- **ديوى** : نظر « ديوى » إلى الموقفين السابقين واكتشف التناقض بينهما . رأى ديوى أن دوركايم أكد على الجماعة وتجاهل الفرد . كما رأى أن روجرز أكد على الفرد وتجاهل الجماعة . لذلك رأى ديوى أن هذه الثنائية بين الجماعة والفرد تنطوى على علاقة انفصال بينهما .
ظهرت الإشكالية أمام ديوى . لماذا انتصر كل من هذين العالمين العظيمين ، دوركايم وروجرز ، لطرف واحد من طرفى القضية على حساب الطرف الآخر ؟ اكتشف ديوى أن كلاً منهما لم يعتبر أن كل طرف من طرفى المسألة إنما هو منتج اجتماعى وليس منتجاً طبيعياً . فالجماعة (أو المجتمع) بالنسبة لدوركايم ظاهرة طبيعية والفرد بالنسبة لروجرز منتج طبيعى . هنا اكتشف ديوى ظاهرة التفاعل الانسانى بين أفراد الموقف الاجتماعى ، وهى ظاهرة اجتماعية ينتج عنها ومن خلالها كل من الجماعة (أو المجتمع) والفرد . فالفرد لا يكون كذلك إلا من خلال تفاعل أفراد الجماعة . والجماعة لا تكون كذلك إلا من خلال تفاعل أفرادها اجتماعياً .
حل التناقض إذن -بين طرفى المسألة- هو وجود تلك العلاقة العضوية « التفاعل » بين الفرد والمجتمع . فى هذه العلاقة لا

ينتصر ديوى لطرف دون آخر ولا يلغى أحدهما لصالح الآخر ، بل يقرهما معاً ويتجاوزهما فى نفس الوقت إلى « التفاعل » الذى يضمن الحرية الضرورية للفرد ويضمن فى نفس الوقت التماسك (أو الضبط) الاجتماعى . يقول ديوى : « خلال التفاعل تنمو الذات وتنمو الجماعة » . بعبارة أخرى ، إن نمط الضبط الديمقراطى يقوم على التفاعل الذى يضمن الحرية للجميع . والتفكير هو العملية التى بها نحكم على التفاعل أنه مشبع بالحرية ومحقق لها من عدمه .

وثمة قضية أخرى :

قيم الديمقراطية المتضمنة فى موقف التفاعل متعددة ، ولذلك لابد من مناقشتها أيضاً ، وخاصة تلك القيم التى نجدها داخل حجرة الدراسة ، وهى جميعها قيم الضبط الاجتماعى . فما هذه القيم ؟

- المسايرة
- الطاعة
- الفردية
- التنافس
- التعاون
- الانفتاح العقلى

نفتح الباب للمناقشة بهدف تعريف هذه القيم والغرض من مناقشة التعريفات هو إيضاح أن كل هذه القيم المذكورة نسبية ، بمعنى أنها يمكن أن تكون قيماً سلبية أو قيماً إيجابية بحسب كل موقف والشرورط التى تتحقق فيها هذه القيم . وتوضيح ذلك كما يلى :

١- **الطاعة** : يمكنها أن تساعدنا على تنظيم أنفسنا بطريقة مؤثرة وفعالة ، ولكنها أيضاً قد تؤدى -فى بعض المواقف- إلى تحطيم

الحرية داخل حجرة الدراسة .

٢- **الفردية** : قد تنمى الإبداع . وقد تنمى الأنانية . وقد تحقق الكفاية فى العمل كما تؤدى إلى الانجاز . ولكنها قد تنتج العزلة الاجتماعية . وكل ذلك يعتمد على الموقف والسياق الاجتماعي الذى يتم فيه .

٣- **التنافس** : قد يؤدى إلى تحسين ظروف الفرد وهنا يكون إيجابياً ، لكنه قد يؤدى أيضاً فى مواقف أخرى إلى تقطيع أواصر التضامن الاجتماعى .

٤- **التعاون** : قد ينتج الفعالية فى مواقف ، لكنه قد ينتج اللامبالاة فى مواقف أخرى .

٥- **الانفتاح العقلى** : الانفتاح هو حجر الزاوية فى الديمقراطية . والانفتاح قد يساعد على تحديد المواقف المختلفة ويدعم الشخصية وينمى التفاعل فى اتجاه الحرية ، لكنه ، فى نفس الوقت ، وفى بعض المواقف ، قد ينتج أو يؤدى إلى الابتذال والمظهرية الفكرية .

كل قيمة إذن من القيم السابقة ذات شقين . شق إيجابى ، وآخر سلبى . إذا نظرنا إلى الشق الإيجابى وحده قد نشعر بالبهجة والسعادة ، وإذا نظرنا إلى الشق السلبى وحده قد نشعر بالحزن . مطلوب إذن اكتشاف التناقض فى كل موقف ، كما فعل ديوى من قبل حينما نظر إلى موقف كل من دوركايم وروجرز . الديمقراطية معناها قبول المعارضة والصراع ، ثم التفاوض والمواءمة الديمقراطية قرار .

وضبط سلوك التلاميذ فى حجرة الدراسة إذن هو بالتالى للتناقضات فى الموقف ، واكتشاف الشروط التى يكون فيها الموقف إيجابياً أو سلبياً .

ضبط حجرة الدراسة هو بالأحرى قرار فى اتجاه الحرية للجميع ، هذا إذا كانت الديمقراطية هى اختيارنا الإنسانى ، ومن ثم يصبح مطلوب منا أن نتسلح بالمهارات الآتية :

- التفكير فى الموقف
- اكتشاف التناقض وقبوله
- فتح باب المناقشة والحوار مع أطراف التفاعل لتحديد طبيعة الموقف
- اتخاذ قرار المواءمة بين جميع الأطراف

اللقاء الثالث : « عرض الخبرات الفردية »

يطلب من الطلاب المعلمين عرض مشكلاتهم وخبراتهم الشخصية إزاء موقف من مواقف ضبط سلوك التلاميذ فى حجرة الدراسة التى قد تعرضوا له من قبل سواء كان أثناء حياتهم كتلاميذ فى المرحلة الثانوية ، أو أثناء تدريبهم فى المدارس فى حصص التربية العملية . ويفتح باب الحوار والتعليقات بعد ذلك بغرض اكتشاف القيم الفاعلة فى الموقف وبنية علاقات التناقض الكامنة فيها .

اللقاء الرابع : « عرض أبحاث »

يطلب من الطلاب المعلمين وصف ودراسة مواقف ضبط سلوك التلاميذ التى تتم داخل المدرسة من قبل معلمى المدرسة . ويمكن توجيه الطلاب المعلمين إلى دراسة ذلك بطريقة علمية منظمة من

خلال الملاحظة والمقابلات والاستبيانات . وتعرض هذه الدراسات للمناقشة . كما يطلب أيضاً من الطلاب عرض أفكار أخرى لكتاب آخرين للمناقشة والتحليل .

اللقاء الخامس : « تحديد البدائل »

نحاول فى هذا اللقاء التوصل إلى بدائل متعددة للضبط داخل حجرة الدراسة وفق ما انتهت إليه المناقشات فى الخطوات السابقة ، ثم عرض هذه البدائل للمناقشة النقدية . معنى ذلك أن البديل الذى اخترناه هو نفسه موضوع للنقد والتحليل ، وبالتالى يصبح الاختيار نفسه أمام نظر الجميع عملية مفتوحة ، يعمل فيها الفكر بلا انتهاء .

ما أكثر البدائل تحقيقاً للحرية فى موقف الضبط ؟
ما الشروط التى تحقق الحرية ؟
كيف نختار هذه الشروط ؟
كل هذه الأسئلة نحتاج للإجابة عنها إلى قرار .
أليست الحرية نفسها قراراً ؟
والقرار ابداع .

قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية
مع اشارة خاصة إلى المجال المعرفى

فايز مراد مينا

مقدمة :

تنشأ الحاجة إلى قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية نتيجة ثلاثة اعتبارات رئيسية ،أولها التغيرات الكوكبية المتسارعة التى حدثت – تأخذ فى الحدوث – منذ صدور الكتاب الأول من هذا التصنيف فى عام ١٩٥٦ . ويرجع ثانيها إلى التطورات فى الفكر التربوى والنظريات النفسية التى أخذت طريقها خلال هذه الفترة . أما الاعتبار الثالث فيتعلق بخبرة رجال التربية الطويلة باستخدام هذا التصنيف ، وما اكتنفه من عديد من المشكلات وأوجه النقد ، سواء على مستوى النظرية أو الممارسة . وتجدر الإشارة إلى أن هذه الاعتبارات متداخلة ومترابطة ، وتقبل التطبيق على كل من مجالات التصنيف ، وعلى المستويات التى تندرج فى كل من هذه المجالات .

وتتضمن هذه الورقة قسمان رئيسيان ، أوجه النقد الموجهة إلى تصنيف بلوم ، ومبادئ مقترحة لانتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية . وتختتم الورقة بالاشارة إلى بعض الاشكاليات التى يمكن أن تنشأ نتيجة تبنى هذه المبادئ ، مع إعطاء بعض اللمحات عن سبل التعامل مع تلك الاشكاليات .

. أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية – جامعة عين شمس

وتتمثل أهم محددات الورقة الحالية فيما يلى :

١- الاقتصار على بناء إطار عام لانتاج تصنيف معاصر عن طريق إقتراح بعض المبادئ التى تتعلق بذلك ، دون محاولة استكمال هذا التصنيف .
٢- بالرغم من أن أوجه النقد والمقترحات التى تتعلق بتصنيف بلوم تتعرض إلى بنية التصنيف بصورتها الكلية ، فإن إهتماماً خاصاً يوجه إلى الجانب المعرفى فى هذا التصنيف .
٣- تنشأ نتيجة لمحاولة تطوير تصنيف بلوم ، كما هو الحال دائماً فى مثل هذه الحالات ، مشكلات - أو على وجه الدقة - اشكاليات . وقد بذلت بعض الجهود للتعرف عليها واقتراح بعض الوسائل لمواجهتها .

وبالرغم من أن هذه الورقة تقتصر على تناول تصنيف بلوم ، باعتباره التصنيف السائد والأكثر تأثيراً فى مجال الأهداف التعليمية ، فإن أى محاولة لعمل تصنيف جديد فى ضوء المبادئ المقترحة فى الورقة الحالية لابد وأن تأخذ فى اعتبارها التصنيفات الأخرى - فى المجالات المختلفة - وما يمكن أن يوجه اليها من نقد .

أوجه النقد الموجهة إلى تصنيف بلوم :

يمكن تلخيص أهم أوجه النقد الرئيسية الموجهة إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فيما يلى :

١- الدعوة إلى تصنيف « تقنى » :

حاول بلوم وزملاؤه الدعوة إلى تصنيف «تقنى» أو متحرر من

الاعتبارات الثقافية ، بحيث يكون محايداً فيما يتعلق بالمبادئ والفلسفات التربوية المختلفة (أنظر : Bloom, pp. 6-7) . ومع أننا نختلف من حيث المبدأ مع مثل هذه الدعوة ، إلا أننا نلتمس بعض العذر لبلوم وزملائه عن هذا العيب ، ذلك أن تصنيفهم قد صدر فى اطار عالم ثنائى القطبية تستعر فى رحاه حرب باردة قوية . ولقد أدت التطورات العالمية المعاصرة -وخصوصاً ادراك القوى العظمى لاستحالة الحرب النووية وانهيار الكتلة الشرقية- إلى أن تتم تحركات على المستوى العالمى من أجل تطوير الحياة على هذا الكوكب ، وذلك مثل المحاولات الجادة المبذولة فى مجال السكان والتنمية ، بما يتضمنه ذلك من تأثيرات اجتماعية وقيم «كوكبية». ويبدو أننا فى وضع أفضل لابتكار وسائل تمكننا من تناول القضايا المعاصرة على كل من المستويات الكوكبية والاقليمية والمحلية من خلال جدلية « الوحدة والتباين » . ومن ثم ، فإن الحديث عن تصنيف متحرر من الاعتبارات الثقافية يصبح عديم المعنى ، وخصوصاً فى عصرنا الحالى .

٢- تدعيم المفهوم « الآلى » للتعلم :

إذا ميزنا بين مفهومين أساسيين للتعليم ، المفهوم الآلى والمفهوم الحيوى (أنظر : رشدى لبيب وفايز مينا ، ص ص ٧٨-٨٧ ، Tanner, p. 4139) فإنه من الواضح أن بلوم وزملائه يدعمون المفهوم الآلى للتعلم ، والذى يمكن ارجاع أصوله إلى النظرية السلوكية . وقد أبدى بلوم مخاوفه من تفتيت الأهداف التعليمية باعتبار ذلك يمثل خطراً حقيقياً عند استخدام التصنيف ، وعبر عن اعتقاده بأن وضع التصنيف على مثل هذا المستوى من العمومية قد يقلل من مساوئ التجزئة (أنظر:Bloom,pp. 5-6) .

وبالرغم من أن مستويات تصنيف بلوم للأهداف المعرفية - وكذا مستوياتها الفرعية - يمكن اعتبارها « مستويات وسيطة »

(أنظر : فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ص ٩٤) ، فإنه يمكن اعتبارها - جنباً إلى جنب مع أعمال بلوم الأخرى - مسئولة عن انتشار ما يعرف « بالأهداف الاجرائية السلوكية » والتى تعد موضعاً للنقد . وفى الحق ، فإن بلوم وزملاؤه قدموا للسلوكيين أداة ساعدتهم فى انتاج تطبيقاتهم التربوية .

٣- التأكيد على مستوى المعرفة (التذكر) :

تؤدى القراءة المدققة لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية (أنظر: Bloom, p.2, p.7 and p.15) ، وكذا ما اتفق عليه العديد من الكتاب (أنظر : De Landsheere, p. 3628) إلى التوصل إلى أن بلوم وزملائه قد أعطوا المعرفة (التذكر) قدراً كبيراً جداً من الاهتمام ، دون أن يعطوا اهتماماً كافياً للعمليات العقلية الأعلى .

وبالرغم من أن بلوم قد قام بتوسيع منظوره إلى المعرفة - بدرجة بسيطة ، فإن محورها لا يزال عملية التذكر (أنظر: Bloom, pp. 28-29) ، وهو الأمر الذى يتعرض للنقد على أسس مختلفة من أهمها ما يأتى :

أ- إن الانفجار المعرفى قد أدى إلى نشأة قناعة عامة بين رجال التربية مؤداها أن التركيز على تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم أفضل من تعليمهم قدراً معيناً من المعارف ، مهما كبر حجمه .

ب- إن المعرفة ليست هدفاً فى حد ذاتها ، وإنما وسيلة يستخدمها الإنسان فى التفاعل مع جوانب الحياة المختلفة وترقيتها .

ج- فى الوقت الذى يحتل فيه « الابداع » مكانة هامشية -اذا وجدت- فى تصنيف بلوم ، فإنه قد أصبح يمثل اتجاها رئيسياً فى تطوير التعليم الآن (أنظر : جورج بوش ، مراد وهبه ١٩٩١ ، مراد وهبه ١٩٩٢ أ) .

د- يؤدى تأكيد مستوى المعرفة - أو التذكر - إلى تشجيع « الاستظهار » من جانب الطلاب ، بكل مساوئه . وبالرغم من أننا لا نحتاج إلى شرح هذه المساوئ ، فإنه يجب الاشارة إلى أن الإستظهار يعد أحد منظومة متكاملة تدعم الماضى أكثر من المستقبل ، و « الدوجما » أكثر من النقد (أنظر : مراد وهبه Wahba ، ١٩٩٢) .

هـ- إن تأكيد مستوى المعرفة يعنى أننا نلح على أهداف أقل قيمة بالنسبة لانتقال أثر التدريب ومن حيث الاحتفاظ بالتعلم (أنظر : Bloom, p. 42) .

٤- هرمية Hierarchy التصنيف :

يمكن اعتبار هرمية تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فى المجال المعرفى من أضعف نقاطه ، وقد انتقدت هذه الهرمية من زوايا متعددة منها (أنظر : De Landsheere, p. 3628) : لا تبنى بعض المستويات الفرعية المستخدمة دائماً على نفس المبدأ التصنيفى (De Corte) تختلف بعض المستويات أو المستويات الفرعية فقط فى محتواها ولكن دون أن تختلف فى الخواص التى تؤثر فى شروط تعلمها (Gagne') ، النقص فى الثبات (Cox) ، النقص فى الصدق - أى وجود اختلاف بين الهرمية الافتراضية وبين الهرمية الفعلية للتصنيف (Madaus et al) .

ونحن نطرح تساؤلات جديدة تتعلق بالمعايير الأساسية التى استند اليها التصنيف فى ترتيب أنماط السلوك التعليمى ، وهى : من البسيط إلى المقعد ، ومن المحسوس إلى المجرد (أنظر : Bloom, pp. 18-19) . ويمكن تلخيص وجهه نظرنا بهذا الشأن فيما يلى :

أ- إن مستوى التعقد يعد مفهوماً غامضاً ، وقد يكون مضللاً . إن هذا المفهوم يؤدى إلى مزيد من التساؤلات عن المعيار فى الحكم على درجة التعقد ، عما اذا كانت ترجع إلى التقاليد المتعلقة بتتابع تقديم موضوعات معينة ، أم تتعلق بالبنية المعرفية للمتعلم ، أم تعد خاصية لارتفاع درجة التجريد .

ويبدو أنه لا توجد مستويات « مطلقة » للتعقد إذ أن هذه الدرجة ترتبط بمهمة تعليمية معينة ومتعلم معين - أو مجموعة معينة من المتعلمين . فإذا تبنينا فكرة « المنهج الحلزونى » فإنه يقع على عاتقنا كمربين أن نخطط لتدريس موضوع معين وفقاً لدرجة النمو العقلى للمتعلمين (أنظر : فايز مينا ، ١٩٩٤ ، ص ٦٠-٦٢) . ومن منظور آخر ، فإننا قد نبدأ تعليمنا « بمنظور متقدم » يتناول المادة الجديدة فى مستوى أعلى من العمومية والشمول والتجريد ، عن المهمة موضوع التعلم (أنظر : Corno and Ausubel, p.p 137-138 Edelstein p.p. 42-43) .

ب- يبدو أنه لا توجد مادة تعليمية « محسوسة » بصورة خالصة ، لأنه ببساطة فإن المواد التعليمية عادة ما تشتمل على « ألفاظ » و « أعداد » ، وهى من المجردات . فإذا كنا نقبل وجود مستويات من التجريد ، فإنه لا يشترط استخدام هذه المستويات بترتيب معين (أنظر : Ing, p. 83) . الأكثر من هذا ، فإن المخرجات المعرفية للتعليم - فى الغالب الأعم وفى كل المستويات تقريباً - تكون ذات طبيعة مجردة .

ج- اذا قبلنا تعريف بلوم للقدرات والمهارات العقلية (أنظر: Bloom, p. 20) فإن مستوى التقويم يجب أن يأتى فى ترتيب مبكر ، باعتباره متطلباً سابقاً لبعض المستويات الأخرى .

د- يمكن القول بأن نقطة الانطلاق فى بناء هرمية تصنيف بلوم

تتعلق بعملية « التقويم » دون عملية التعليم أو تخطيط المنهج (أنظر : Bloom, p. 4 and Krathwohl, p. 9) .

٥- إستعمال التصنيف :

(أنظر: De Landsheere, pp. 3628-3629 and Taylor p.478)
ونلخص أهم أوجه النقد المتصلة بذلك فيما يلى :

أ- وجود صعوبات مصاحبة لتحديد أنماط معينة من السلوك ترتبط بمنهج معين حتى يمكن اختبارها .
ب- الطبيعة النسبية لتحديد المستوى الذى وصل إليه الفرد على مستويات بلوم العرفية فى مجال معين ، وذلك نتيجة لارتباطها بالخلفية المعرفية للفرد .
ج- الربط بين مضمون الأهداف والمشكلات المعطاة فيما يتعلق بالعمليات العقلية الأقل .
د- أخيراً وليس آخراً ، أن المعلمين لا يستخدمون غالباً الأهداف التعليمية -على النحو المفترض- فى عمليات التخطيط للتدريس .

وفى ختام نقدنا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية فإنه تجدر الاشارة إلى الخطر المتعلق باعادة إحياء نظرية الملكات كنتيجة لاستخدام هذا التصنيف ، وذلك عن طريق استبدال الملكات المنفصلة بالقدرات والمهارات المتضمنة فى التصنيف .

مبادئ مقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية :

فى ضوء التطورات الكوكبية المعاصرة ، والتطورات فى كل من الفكر التربوى والنظريات النفسية ، والنقد الموجه إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، يمكن اقتراح المبادئ التالية

لانتاج تصنيف معاصر لهذه الأهداف .

١- الشمول :

يفترض أن يكون التصنيف المقترح شاملاً لجميع مجالات الأهداف التعليمية التى يجب تخصيص مجالات خاصة للجوانب الاجتماعية والأخلاقية .

ونشير فى السياق الحالى إلى أهمية تأكيد الطبيعة الثقافية للأهداف المقترحة ، وذلك مع الأخذ فى الاعتبار بأن الثقافات المختلفة ستجد اهتمامات مشتركة فيما بينها . ونوصى فى هذا المجال بإعطاء أهمية خاصة - على المستوى الكوكبى - فى المجال الإجتماعى للأهداف التربوية التى تتعلق بالنظرة المستقبلية والتعددية والجوهرية (مقابل الماضوية والشمولية والشكلية على الترتيب) .

٢- النظرة الكلية إلى السلوك الانسانى :

إن السلوك الإنسانى يتسم بالكلية . وتعد محاولاتنا لتصنيف هذا السلوك - ومن ثم تصنيف الأهداف التعليمية - وسائل مصطنعة للاقتراب من الدرجة العالية من التعقد التى يتصف بها هذا السلوك . وعلى أية حال ، فإنه يمكننا أن نركز على مجال معين من السلوك الانسانى - أو بعض مجالاته الفرعية - وذلك لاعتبارات عملية معينة ، شريطة أن نأخذ فى اعتبارنا دائماً التفاعلات والتداخلات بين مثل هذا السلوك والمجالات والمستويات الفرعية الأخرى .

٣- إعطاء الأولوية للتعليم على التقويم :

يجب أن يوجه الاهتمام فى تحديد وصياغة الأهداف التعليمية نحو عمليتى تخطيط المنهج والتخطيط للمواقف التعليمية الفعلية . وينظر فى هذا الاطار إلى عملية التقويم كجزء منهما دون أن تشكل قيوداً عليهما .

وعلى سبيل المثال ، فإن الصعوبة فى صياغة بعض الأهداف التعليمية بصورة إجرائية سلوكية لا ينبغى أن تطرح تساؤلا حول أهمية هذه الأهداف أو على التزام المعلمين بمحاولة تحقيقها على أفضل نحو ممكن . وقد يتصل بذلك أن الزمن الطويل المستغرق فى تحقيق بعض الأهداف التعليمية لا ينبغى أن يثبط همتنا فى السعى نحو تحقيقها .

إن تغليب زاوية التعليم على التقويم ، قد يؤدى إلى احداث تغييرات أساسية فى بعض التصنيفات الحالية للأهداف التعليمية . ونشير فى السياق الحالى - بوجه خاص - إلى الحاجة إلى ربط المستويات والأنشطة فى المجال النفسحركى بجوانب معرفية معينة ، حتى يمكن حذو نفس الطريق الذى نعلمها به بالفعل ، وحتى نكشف الصورة الواقعية التى تظهر بها بعض مخرجات الأنشطة النفسحركية .

٤- التركيز على الأهداف ذات القيمة الأكبر فى انتقال أثر التدريب وفى الاحتفاظ بالتعلم :

وهذا يعنى التركيز فى التصنيف المقترح على الأهداف المعرفية ذات المستويات الأعلى أكثر من تلك الأهداف ذات المستويات الأدنى (أنظر : أبو حطب وصادق ، ص ص ١٠٧ - ١٠٨ ، Bloom, p. 42) . ولما كان الابداع يقع على قمة مستويات المعرفة

فى التصنيف المقترح ، فإن جميع المستويات الأخرى يجب أن توظف من أجل « تنمية الابداع » وفقاً لهذا المبدأ . وينتج عن ذلك أن « هرميتنا » المقترحة للمجال المعرفى يجب أن ينظر إليها على أنها « من القمة إلى القاعدة » (وليس العكس) .

ونشير فى هذا السياق إلى أننا نعنى بالابداع « قدرة الانسان على تكوين علاقات من أجل تغيير الواقع » (أنظر : Wahba) . وبالرغم من أن كثيراً من المفكرين - إن لم يكن غالبيتهم - يرون أن التفكير الابداعى صفة يتمتع بها الأقلية من خاصة الناس ، إلا أن بعض المفكرين - مثل برونر وماسلاو ووهبه - لا يوافقون على ذلك (أنظر : Gibbg, p. 110 ، أبو حطب وصادق ، ص ٣٥٤ Wahba,P.) . والحق، فإن النظرة الأخيرة لا يجب فقط أن تكون سائدة ، ولكن يجب النظر اليها باعتبارها متطلباً من متطلبات تنمية المصادر البشرية ، وعملية التنمية بوجه عام .

٥- المتطلبات السابقة للابداع هى الأساس لانشاء مستويات التصنيف المقترح :

وفى هذا الاطار ، فإنه يمكن اقتراح المستويات التالية بصورة مبدئية (من القمة إلى القاعدة) ، الابداع ، حل المشكلات ، النقد (التقويم) التطبيق المباشر ، الفهم ، جمع البيانات .

هذا ، ونشير إلى أننا قد قصدنا إلى إعتبار «المعرفة أو المعلومات» كوسيط لجميع الأهداف التعليمية دون اعتبارها تمثل مستوى مستقلاً ، بينما يعتبر جمع البيانات كمستوى أدنى للأهداف التعليمية فى الجانب المعرفى حتى يخدم المستويات الأعلى المتعلقة بالتعامل مع مثل هذه المعلومات .

ومن الواضح أن المبادئ المقترحة التى ذكرناها متداخلة ومترابطة . الأكثر من هذا أن التصنيف المقترح الذى يبتنى عليها يجب أن ينظر اليه باعتباره اطاراً عاماً . وعندما يوضع هذا الاطار موضع التطبيق ، فإنه يجب الأخذ فى الاعتبار بطبيعة المادة التى نقوم بتعليمها ، والأساس النظرى لوظيفة تعليمها (أنظر : منى أبو سنه ، ص ١٠١) .

خاتمة :

يؤدى تبنى المبادئ المقترحة لانتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية إلى تغيير - أو اعادة النظر فى - بعض الأفكار والممارسات التربوية الجارية ، كما يؤدى إلى ظهور بعض الاشكاليات .

وتتصل أهم الجوانب الأساسية للتغيير - أو لاعادة النظر - بما يلى (أنظر : فايز مينا ، ١٩٩٣ ، ص ص ١٠٣ - ١١١) : مفهوم التكيف ، مفهوم الذكاء وظيفة الوسائل التعليمية ، الاختبارات الموضوعية ، نموذج المنهج القائم على المواد المنفصلة .

وتتعلق الاشكاليات التى يمكن أن تنشأ نتيجة لتبنى هذه المبادئ بعملية تقويم أداء الطلاب فى سياق تعليمى / تعلمى لا يركز على تحصيل المعارف ، وكذا فى تنفيذ « التعليم من أجل الابداع » فى مناخ غير ابداعى . وعلى أية حال ، فنحن نقترح اجراء بحوث مكثفة فى مجال التقويم ، وخاصة فيما يتعلق بالتقويم غير الشكلى والتقويم الذاتى . كذلك ، فإنه يجب أن تبذل محاولات مستمرة « لاختراق » البيئة غير الابداعية القائمة الآن .

إننا على وعى بأن تغيير التعليم على أساس ابداعى يمثل تحدياً ضخماً ، من المحتمل أن يكون أكبر تحدى فى عصرنا الحالى ، ولكنه لا يوجد بديل آخر عنه لملاحقة متطلبات العصر ، خاصة فيما يتعلق بالتنمية الشاملة . ويعد تغيير تصنيف الأهداف التعليمية جزءا من هذا التحدى .

المــراجــع

بوش ، جورج (١٩٩١) أمريكا ٢٠٠٠ ، استراتيجية للتربية ، ترجمة ودراسة محمد عزت عبد الموجود . قطر : مركز البحوث التربوية - جامعة قطر (١٩٩٢) .

رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . **المنهج منظومة لمحتوى التعليم** ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فايز مراد مينا (١٩٩٣) . « الابداع والتدريب » . فى : مراد وهبه ومنى أبو سنه (المحرران) ، **الابداع فى المدرسة** . القاهرة : معهد جوته .

———— (١٩٩٤) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات، مع اشارة خاصة للعالم العربى** ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤) . **علم النفس التربوى** ، الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

مراد وهبه (المحرر) (١٩٩١) . **الابداع والتعليم العام** . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنيمة .

———— (١٩٩٢) " النظام العالمى الجديد ، رؤية فلسفية " فى كلية التربية - جامعة عين شمس ، أعمال " **مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد** " ، الجزء الأول ، القاهرة ، ٢٠ - ٢٢ يناير ، ١٩٩٢ .

———— (١٩٩٢ ب) « الأصولية والسلام العالمى » ، **ابداع** ، ١٠ (٢) ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب .

Ausubel, David P. (1986). **Educational Psychology;** Cognitive View. New York: Holt, Rienhart and Winston.

Bloom, Benjamin S. (ED.) (1956). **Taxonomy of Educational Objectives;** Book 1 : Cognitive Domain. London: Longman..

Corno, L. and Edelstein, M. (1987). "Information Processing Models". In: Michael J. Dunkin, **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.** Oxford: Pergamon Press.

De Landsheere, V. (1985). "Taxonomies of Educational Objectives". In: Hesen, T. and Postlethwaite, T.N. (Eds), **The International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon Press.

Gibby, Bill (1978). "Creativity and Intelligence". In: Denis Lawton et al, **Theory and Practice of Curriculum Studies.** London: Routledge & Kegan Paul.

Ing, Maggie (1978). **"Theories of Cognitive and Moral Development".** In: Ibid.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. and Masia, B.B. (1964). **Taxonomy of Educational Objectives; Book2: Affective Domain.** New York: David McKay Company.

Tanner, L.N. (1985). "**Educational Psychology:** Factors Affecting Curriculum". In: Husen and Postlethwaite, Op cit.

الحرية الأكاديمية والجامعة

أسماء غانم غيث

تقضى النظرة العلمية بأن يؤمن من يعمل بالمجال الأكاديمى بالتغيير كوسيلة للتطوير ، وكضرورة للاستمرار . والتغيير فى عالم تتفاعل مكوناته وعناصره فى كل لحظة لتأتى بكيانات جديدة يصبح هو الحقيقة الوحيدة .

أما التمسك بالواقع والجمود والمحافظة على الأوضاع الراهنة فلا يعنى توقف التطوير بل توقف الحياة نفسها وهذا مستحيل حدوثه ، وإلا لوجدنا الحياة تنتهى عند حضارة الصيد حيث كان الصيد هو الوسيلة الوحيدة للحماية والمحافظة على البقاء .

ولولا التغيير -والإصرار على التغيير- لما تتابعت الحضارات ولما أبدع الانسان من أجل تطوير حياته واستحداث أساليب مختلفة تجعله أكثر أمناً ورفاهية بل وما تطلع إلى حياة أخرى خارج كوكب الأرض .

إن التطوير لا يعنى مجرد امتلاك التكنولوجيا واستخدامها بصورة سلبية بل إن هذا تطور وهمى يؤدى إلى التخلف بمرور الوقت . أما التطور الحقيقى فيكمن فى قدرة الفرد على الابداع أى قدرته على تغيير الواقع والتفكير بصورة مختلفة عن هذا الواقع الذى يعيشه . وهذا يقودنا إلى الاعتقاد بأن الحضارة ليست كياناً ثابتاً أو تراكماً سلبياً للفكر إنما هى نتاج لفكرة النقدية ، وتعنى هذه الفكرة احساس الفرد أو مجموعة من الأفراد بعدم رضا تجاه واقع اجتماعى ثقافى اقتصادى أو أكاديمى معين . ونتيجة لهذا الاحساس بعدم الرضا تنشأ رؤية مستقبلية تختلف فى جوهرها

أستاذ مساعد طرق تدريس اللغة الانجليزية - كلية التربية جامعة عين شمس

عن الوضع القائم .

وهنا ينشأ الصراع بين اتجاهين متناقضين يسعى أولهما للحفاظ على الواقع والتمسك به ككيان شرعى تقليدى يوفر الأمان لمصالح بعينها ولأشخاص محددين ، ويتبنى الثانى الرؤية المستقبلية بما توفره من مناخ أفضل لقاعدة أعرض وتوفر نسقاً مختلفاً يبدو عادلاً لقاعدة عريضة ولكن مجحفاً بما يسمى بالحقائق المطلقة . وليس هذا الادعاء بالحفاظ على الشرعية والحقائق المطلقة إلا ستاراً لحماية مصالح محددة يستفيد منها عدد محدود من الأفراد أما بالنسبة للغالبية فهو وهم يلهثون وراءه .

إن الحرية الأكاديمية يكفلها القانون ولكن يمنعها هؤلاء المستفيدون من غيابها ، فللأستاذ الجامعى الحق فى إبداء رأيه تجاه القضايا الأكاديمية والاجتماعية ، بل إن دوره الحقيقى يجب أن يتناول أحدث ما يبدو فى الأفق الأكاديمى بالنقد والتحليل بكل ما هو مفيد خارج أسوار الجامعة ليسهم اسهاماً حقيقياً فى خدمة مجتمعه . ولكن هذا الدور الفعال يقوضه حراس المصالح الذين لا يملكون بطبيعة الحال النظرة الناقدة القادرة على تجاوز الواقع إلى المستقبل لتشكيل رؤية جديدة تحدث تعديلاً جوهرياً . هؤلاء الحراس هم أيضاً من أصحاب القدرات المتوسطة الذين لا تنفذ قدراتهم الابداعية إلى الواقع بكل ما فيه من قصور لكنهم فقط يبدعون -وفى حدود قدراتهم المتوسطة- فى تحويل هذا الواقع إلى مصدر ثراء وكأنما أصبح المجال الأكاديمى الجامعى سوقاً تخضع للعرض والطلب . ولهؤلاء أتباع كثيرون يتميزون بالسلبية واللامبالاة وأحياناً بالرغبة فى الخضوع والطاعة العمياء من أجل الحفاظ على مكاسب هزيلة معروفة فى المجال الأكاديمى .

وهؤلاء لا يدركون أنهم بدافع الرضا أو الطمع ، يحجرون على حريتهم الأكاديمية وعلى حقهم فى ابداء الرأى ، بل وعلى وجودهم

فى المجال الأكاديمى .

وعندما تظهر الآراء المنادية بالتغيير من أجل المصلحة العامة أو يظهر رأى جديد ينقد ما هو متعارف عليه ويعرض وجهة نظر تختلف عن الواقع تبدأ أساليب الضغط المختلفة متمثلة فى الحرمان من المشاركة فى الأنشطة الأكاديمية وحصار صاحب الرأى مادياً وأكاديمياً واجتماعياً من الزملاء السلبيين وأصحاب المصالح بالتبعية . وبسرعة وقوة تتشكل جماعات الضغط وتتفق المصالح التى كانت متفرقة من أجل مواجهة هذا الخطر الجديد القادم لهدم كيان تقليدى يعتبر مصدر كسب مادى أو أدبى لأصحاب المصالح .

وهذا المناخ غير الصحى يؤدى بالتالى إلى انعدام فرص النمو بالنسبة للأساتذة وبالتالى بالنسبة لطلابهم . فالأستاذ لا يحارب وحده وإنما يمتد الصراع إلى كل من يؤمن بفكرته أو رأيه من طلابه فتمتد إليهم أيدى الاضطهاد والحصار فلا يكون أمامهم إلا أحد بديلين : إما التراجع ونسيان ما اعتنقوه من أفكار أو الانضمام إلى حزب الحفاظ على المصالح لتحقيق أى مأرب مثل التعيين بإحدى الكليات أو الحصول على درجة علمية وأحياناً كثيرة مجرد التسجيل للحصول على درجة علمية حيث تتكاتف أيدى أصحاب المصالح لإهدار أية فكرة تحمل فى طياتها نقد ما يسمى بحقيقة ثابتة أو حتى مدخل علمى قديم . وهذه الأيدى ومعها العقول الجامدة لا تحافظ فى الواقع إلا على كيانها . وهذا إعلان صريح بأن هؤلاء الأساتذة توقفت عقولهم عن التفكير والابداع وحتى عن مجرد الاطلاع فى مجالات تخصصهم وانفتحت فقط شهيتهم لتحقيق المزيد من الكسب ، فرؤيتهم المستقبلية هى الماضى الذى يجعلهم يعيشون فى حالة من الاسترخاء والأمان .

إن هذا الصراع لا يؤدى فقط إلى انعدام فرص النمو للأساتذة والطلاب وإنما هو كفيل بقتل الإبداع وقتل روح النقد وطمس

معالم أية فكرة تختلف فى جوهرها عما هو موجود . وليس أدل على ذلك من السرية التى يلجأ إليها أحياناً صاحب الرأى الجديد حين يناقش رأيه مع طلابه حرصاً عليهم وكأنه يروج بضاعة ممنوع تداولها . وحين يصل الرأى إلى مسامع أصحاب النفوذ ويشعرون فيها بتهديد مصالحهم يبدأ الصراع وبطرق غير مقبولة . فهل يمكن فى هذا المناخ المريض أن تعيش الحرية الأكاديمية ؟ إن هذا يؤدى إلى إثارة فكرة جوهرية ، وهى أن السلطة الحقيقية هى التى تثير العقول إلى تجاوزها وليس إلى تقديسها .

فالسلطة التى تحتكر الحقيقة فى المجال الأكاديمى -إن كانت هناك حقيقة- هى فى الواقع تسعى إلى تأكيد الذات وهدم الغير واقصائه : دون التفكير ولو لبرهة فى تعددية الرؤى وضرورة افساح المجال لآراء الغير ، وهذا هو التعصب بعينه . إذن هذه السلطة لا تقتل فقط الحرية الأكاديمية وإنما تقدم لشباب الطلاب والباحثين والأساتذة نموذجاً سيئاً للتعصب ، وتقدم لهم منهجاً ملموساً يتبعونه حين يجيئ دورهم لتولى سلطة ما . بل إنها وهذا هو الأخطر -تهدم قيمة النقد البناء والثقة بالنفس ، وتخلق فى الشباب الخنوع لأية سلطة وانتظار الغير ليقدم لهم ما يفيدهم فيصبحوا تابعين وبالتالى تصبح التبعية والسلبية واللامبالاة صفة الأمة جميعها . وأية خطورة يشكلها ذلك على بلد قاد الحضارة فى فجر التاريخ ... ومتى نتطلع إلى أن نكون أمة منتجة للمعرفة لا مستهلكة لها إذا كنا دائماً تابعين للغير وفى وضع استعداد لاستهلاك منتجات الحضارة وليس للاسهام فى انتاجها .

بالرغم من أنه -فى المجال الأكاديمى يعتبر الفكر الأكاديمى هو منتهي التحيز لوجهة نظر محددة إلا أن الحرية الأكاديمية تكفل للجميع مقارعة الحجة بالحجة والرأى بالرأى والبرهنة على مدى فعالية الجديد أو القديم إلا أن المسموح به من قبل جماعات الضغط هو التحيز لما هو تقليدى باعتباره الحقيقة بل أنها فى أحيان

كـثـيـرة لا يملكون القـدرة على الاطلاع لأن هذا لم يعـد فى دائرة اهتمامها التى انحصرت فى احتياجات السوق وتبادل المصالح .

نتيجة لما سبق يتضح لنا أن الحرية الأكاديمية ليست إلا وهماً وأن أى صاحب رأى أو فكرة أو رؤية عليه إما أن يتناسى ما يراه أو يعتقده أو أن يترك هذا المجال برمته . ولكن فى رأيى هناك بدائل لكسر هذا الحصار الأكاديمى ، وتتمثل هذه البدائل فى الاطار الجامعى فيما يلى :

أولاً : كسر وتفتيت الكيانات التقليدية المرتبطة بأشخاص معينين توحدت مصالحهم الشخصية مع مصدر السلطة من هذه الكيانات .

ثانياً : توفير المناخ الديمقراطى فى مراحل التعليم المختلفة (الجامعى وما قبل الجامعى) واعتبار حرية إبداء الرأى مبدأ تربوياً أساسياً .

ثالثاً : تنمية روح النقد وما توفره من القدرة على تكوين الرؤية المستقبلية وتجاوز الواقع لأن هذا سينعكس على المجتمع ويسهم فى حل مشكلاته .

رابعاً : توفير المناخ لتنمية الابداع ، وهذا لا يأتى بالشعارات وإنما بأن تتجه التربية برمتها للمبدعين بالرعاية باعتبار أن كل الأطفال مبدعين وليس العكس ، وأن يتجه التعليم إلى ذوى القدرات المتوسطة الذين لا يتجاوزون الحفاظ على الوضع القائم .

خامساً : اعتبار التغيير المستمر هو الحقيقة المؤكدة وهذه ليست دعوة إلى عدم الاستقرار بل إلى التطوير والابداع .

وهنا لا تفوت الباحثة الإشادة بالتغيير الحادث فى لجان الترقية العلمية كبادرة أمل لتطوير أشمل . وتقوم الباحثة منذ أكثر من ثلاث سنوات بدراسات لتنمية التفكير الناقد والتفكير المبدع لدى طلاب كلية التربية وطلاب الدراسات العليا .

وقد قامت الباحثة فى هذا الصدد بدراسات على أعداد محدودة تميز من خلالها هؤلاء الطلاب ليس فقط فى فكرهم غير التقليدى ولكن أيضاً بالتفوق على أقرانهم حيث حصل عدد كبير منهم على تقدير جيد جداً . والدراسة فى مجملها تتعرض بالمناقشة والنقد والتحليل للواقع السائد فى تدريس اللغة الانجليزية حيث يملى على الطلاب أسلوب معين يتبعونه فى التدريس ويتدربون عليه دون وعى أو مناقشة ، ولكن بالنقد والحوار أمكن الوصول إلى أساليب مختلفة مبتكرة يقدمها كل طالب ويعرض تجربته الشخصية فى التدريس والنتائج التى توصل إليها مع التأكيد على أهمية الاطلاع والقراءة الناقدة لأحدث الاتجاهات فى المجال . وقد دأبت الباحثة على توفير المادة العلمية بين أيدى الطلاب حيث يتعذر توفيرها بمكتبة الكلية بأعداد كبيرة . أما أنواع الأسئلة التى قدمتها الباحثة فى نهاية كل تجربة فقد اختلفت تماماً عن الأسئلة التقليدية التى تقيس قدرة الطلاب على التذكر ، واستبدلت بأسئلة تثير التفكير والتحليل والنقد . وقد دفع ذلك الباحثة إلى تعميم التجربة على مجموع الطلاب وهى فى جوهرها دعوة إلى الاطلاع والنقد والتحليل بهدف تحقيق عائد فى دراسة اللغة الانجليزية ورفع مستوى دارسيها فكراً وكفاءة . وهذا مطلب قومى حيث أن التعليم فى مجمله مشروع قومى .

وفى العام الدراسى ٩٥/٩٤ قام طالبان من طلاب الدبلوم المهنية بتنمية التفكير الناقد أيضاً من خلال تدريس كتب اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية حيث يتعطش الطلاب للمعرفة والتحليل وإبداء الرأى والتعبير بحرية عما يدور فى أذهانهم من

أفكار بل ومناقشة ذلك والاقتناع بما يرونه صحيحاً فى مناخ أكاديمى صحى بدلاً من أن يتركوا المتطرف يحشو أذهانهم بأفكاره المتطرفة كنتيجة طبيعية لأسلوب التلقين والرأى الواحد الذى أملى عليهم طيلة سنوات دراستهم . وقد حققت هذه التجربة أيضاً نجاحاً فى أسلوب تناول اللغة . وفى مفهوم اللغة ، فلم تعد مجرد مادة دراسية تذاكر بهدف افراغها فى امتحان بل أصبحت تمثل فكراً ووعياً وثقافة .

ومازالت التجارب مستمرة لاتاحة الفرصة لمزيد من الاسهامات التى يقدمها الطلاب المبدعون فى كل من مراحل ما قبل التخرج ومراحل الدراسات العليا لأنها رسالة أمنت بها الباحثة وتحرص على أدائها .

الابداع كمفهوم ابستمولوجى
تمهيد لتطوير كليات التربية

منى أبو سنه

الغاية المنشودة من هذا البحث اعادة النظر فى تناول مفهوم الابداع اذا أردنا تطويراً فعالاً لكليات التربية . ومن أجل تحقيق هذه الغاية يلزم اعادة النظر فى العلاقة بين الابداع والذكاء . فهذه العلاقة مازالت فى حالة فوضى فكرية . وفى تقديرى أن هذه الفوضى مردودة إلى أن هذه العلاقة مطروحة فى الاطار السيكلوجى ليس إلا .

والسؤال إذن :

هل من المشروع تناول الابداع باعتباره أحد منتجات الذكاء القابل للقياس الكمى فى ضوء علم النفس السلوكى ونظريات القياس النفسى ؟

وفى صياغة أخرى نتساءل : اذا اتفقنا على تعريف الابداع بأنه «قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع» فهل السيكلوجيا ، فى هذه الحالة ، تكون صالحة للكشف عن أبعاد هذا التعريف ؟

فى تقديرى أن القياس النفسى غير صالح لتحويل هذا التعريف الفلسفى للابداع إلى تعريف اجرائى يسمح لنا بعد ذلك بتأسيس استبيان لقياس الابداع لأن «تغيير الواقع» كعنصر جوهرى فى العملية الابداعية هو تغيير فى الكيف وليس فى الكم ، لأنه تغيير يمس الواقع الاجتماعى فى حده الأدنى ، والواقع الحضارى فى حده الأقصى .

فأبحاث الابداع حتى الآن تنطلق من مجالين هما :

مجال علم النفس ومجال العلوم الاجتماعية . بل إنها تنطلق على وجه التحديد من آراء ثرستون شتين وكرتشفيلد وولسن وسبيرمان وجيلفورد وتورنس . فثرستون يقرر أنه ليس من المهم حكم المجتمع على فكرة بأنها جديدة وإنما نقول عن فعل إنه مبدع عندما ينتهى المفكر إلى جديد بالنسبة إلى المفكر نفسه . وعلى الضد من ثرستون وشتين الذى يقرر أنه ينبغى تعريف الابداع فى اطار الثقافة التى ينشأ فيها الابداع . فالجدة هنا تعنى أن المنتج المبدع لم يكن موجوداً فيما مضى فى نفس الشكل . ويعتقد شتين كذلك أن تكون مبدعاً معناه أن العمل الجديد لابد للجماعة أن تقرر أنه مقبول أو مفيد .

وقد عرّف كرتشفيلد وولسن الابداع بأنه مضاد للمسايرة . ومعنى ذلك أن الابداع ينظر إليه على أنه مساهم فى الأفكار الأصيلة .

أما سبيرمان فقد ارتأى أن التفكير الابداعى ابداع علاقات . وأما ريبو فقد ركز على أن التفكير بالمماثلة by analogy هو جوهر التفكير الابداعى . وأن هذه العملية تأتى بتركيبات جديدة وغير متوقعة .

أما جيلفورد فقد تصور الابداع فى حدود القدرات العقلية الكامنة فى المنتج المبدع ، وأن التفكير الابداعى محصور فى التفكير الافتراقى الذى هو ، فى رأيه ، توليد معلومة من معلومة . وسمات التفكير الافتراقى divergent الطلاقة والمرونة والأصالة والانماء elaboralion . ثم هو يضيف قدرات أخرى إلى الابداع وهى الحساسية المرهفة تجاه المشاكل ، والقدرة على مراجعة التعريفات وتغييرها .وهذه القدرة من شأنها احداث تحولات فى

التفكير ، وفى مراجعة التأويلات ، والتحرر من الجمود من أجل استنباط الحلول الفريدة .

ويفرق جيلفورد بين نوعين من التفكير ، التفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى . التفكير الاتفاقى convergent يدفعنا إلى اجابة محددة عندما تعطى لنا الوقائع facts وهو يقاس باختبارات الذكاء . أما التفكير الافتراقى فهو القدرة على رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين . وقد كان الفضل فى اكتشاف هذين النوعين من التفكير إلى هدسون . النوع الأول يقاس باختبارات الذكاء والثانى يقاس باختبارات الابداع . ويحصل الاتفاقيون على نسبة فى اختبارات الذكاء أعلى من النسبة التى يحصلون عليها فى اختبارات الابداع والعكس بالعكس . وقد اكتشف هدسون أن الاتفاقيين يتخصصون فى العلوم والكلاسيكيات ، أما الافتراقيون ففى التاريخ واللغات الحديثة .

وأشهر اختبار للابداع هو اختبار تورنس ويقيس أربعة معايير :

١- الطلاقة fluency وهى انتاج أكبر عدد من الأفكار
٢- المرونة flexibility وهى القدرة على انتاج أفكار متنوعة
٣- الانماء elaboralion وهو تطوير الأفكار
٤- الأصالة originality وهى انتاج أفكار غير واضحة

والتفكير الابداعى عند تورنس عبارة عن عملية نمارسها للكشف عن الصعوبات ، والمشكلات ، والتغيرات فى المعلومات ، والتخمينات ، وتكوين الفروض ، وتقييم التخمينات والفروض واختبارها ، وأخيراً توصيل النتائج إلى الآخرين .

والتناقض الكامن فى كل من هذه التعريفات هو على النحو التالى :

إن أغلب التعريفات متفقة إلى حد بعيد على أن جوهر الابداع هو المنتج الجديد استناداً إلى التفكير الناقد (التفكير الافتراقى) . ابتداء من القدرة على تكوين علاقات جديدة بين الأشياء وتكوين البدائل وحل المشكلات بأسلوب جديد دون الاعتماد على التذكر . وكل هذه التعلريفات تعتمد على مفهوم الذكاء وما يلازمه من اختبارات الذكاء . ومعظم علماء النفس تحاشوا التساؤل عن مفهوم الذكاء . وعندما اراد هوارد جاردنر فى عام ١٩٨٧ تحدى مفهوم الذكاء فكل ما فعله هو أنه اقترح نظرية تعدد الذكاء multiple intelligences . وتأسيساً على ذلك أصبح الابداع مرتبط بالعبقرية كحد أعلى وبالقدرات العليا كحد أدنى .

وثمة تناقض آخر كامن فى التعريفات السابقة وهى أنها ملتزمة بالوضع القائم مع ادعائها بأن الابداع يفترق عن الواقع القائم وذلك بتقديم بدائل جديدة . فتعريف جيلفورد للابداع هو أنه نوع من التفكير يتميز بالقدرة على رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة للموقف الراهن ، أى للعلاقات القائمة والتى هى بحكم طبيعتها ليست علاقات جديدة بل قديمة . ويصبح دور التفكير الابداعى ، فى هذه الحالة ، مجرد وصف للعلاقات القائمة دون مجاوزتها ، وبالأولى دون تغييرها .

وسبب ذلك أن كل هذه النظريات هى وصفية على الرغم من ادعائها بأنها تستند إلى التأويل والتفكير الناقد كمكونات جوهرية للابداع ، إلا أنها تتجاهل فاعلية التأويل فى تغيير الواقع . ولهذا تحذف هذه النظريات المستقبل وتحصر نفسها فى الحاضر الذى هو عبارة عن تذكر خبرات ماضوية .

ولهذا فان معظم تعريفات الابداع محصورة فى تذكر الخبرات السابقة . ومبدأ تكوين علاقات جديدة يستنُد إلى معطيات حسية يستجيب لها العقل الانسانى وذلك باعادة ترتيبها فى نظام جديد

دون مجاوزة المعطيات القائمة إلى معطيات جديدة . وكل هذه التعريفات تستند إلى ثقافة الذاكرة ، على حد قول مراد وهبه فى بحثه بعنوان «منطق الابداع» الذى القاه لأول مرة فى المؤتمر القومى السادس عشر الذى نظمه مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية .

خلاصة القول أن حصر الابداع فى المجال السيكلوجى يفضى بنا إلى اشكاليات أى الى تناقضات ليس فى الامكان رفعها إلا بالوثوب إلى ما وراء السيكلوجيا . وما وراء السيكلوجيا ليس إلا الابستمولوجيا أى نظرية المعرفة .

وقد مرت نظرية المعرفة بمراحل ثلاث :

المرحلة الأولى تنظر إلى المعرفة على أنها واقعة fact . وفى هذا الاطار تأسست الواقعية المفارقة لأفلاطون transcendent realism . والصور المحايثة لأرسطو immanent forms والتصورات القبلية لكانط a priori concepts . وهذه النظريات الثلاث مسايرة للقول بأن الفكر العلمى يحتوى على حقائق محددة ونهائية . ولهذا فالسؤال عن المعرفة يُسأل مرة واحدة .

ثم بزغت المرحلة الثانية التى تنظر إلى المعرفة على أنها عملية process أو مسار . وسبب ذلك مردود إلى فلسفة العلم . ولهذا كان السؤال الرئيسى : ما هو القانون الذى يحكم المعرفة كعملية ؟ للجواب عن هذا السؤال كان من اللازم اثارة قضية العلاقة بين المعرفة والصدق knowledge & truth . وكان السؤال : هل المعرفة كعملية تعنى نسبية الصدق . ولما كان الصدق من موضوعات المنطق الأساسية فقد ارتبطت نظرية المعرفة بالمنطق . ومع نشأة المنطق الرياضى أصبح من اللازم الربط بين

نظرية المعرفة والرياضة والمنطق . وكان من نتيجة ذلك أن بزغت المرحلة الثالثة التى تجاوزت المرحلة الأولى التى تلتقى بالمعرفة كواقعة ، بل تجاوزت المرحلة الثانية التى تقتصر على الربط بين المعرفة والصدق . وانتهت إلى البحث فى النتائج التى تنتهى اليها العلوم ، وهى نتائج تنطوى على ابداع وعلى تغيير فى الواقع حيث أصبحت التكنولوچيا فى علاقة عضوية مع العلوم النظرية سواء كانت طبيعية أو رياضية . ومن ثم كان لزاماً على الباحثين فى الابداع الالتفات إلى عنصر «تغيير الواقع» كعنصر ملازم . وهنا تكمن أهمية «مدرسة مراد وهبه فى الابداع» اذ الابداع فيها هو مفهوم فلسفى حضارى من حيث تعريفه للعقل بأنه المجاوز للواقع بالممارسة أو بالبركسيس practico transcendental praxis ومجاوزة الواقع ليست ممكنة إلا بفضل التناقض الذى يكمن فى الواقع ويحاول العقل رفعه بالبركسيس فيحدث واقعاً جديداً . وحيث أن التناقض يكمن فى الاشكالية وليس فى المشكلة فلا نقول حل المشكلة ابداعياً بل نقول حل الاشكالية ابداعياً ..

ولذلك فان السيكلوجيين لا يجانبهم الصواب عندما يركزون على حل المشكلة باعتباره يمثل مسار الابداع . ذلك أن حل المشكلة يخلو من الابداع لأن الحل ، فى هذه الحالة ، يأتى تقليدياً . ومن ثم عجز الباحثون الأوروبيون عن تعريف الابداع تعريفاً ايجابياً اذ اكتفوا بتعريفه بالسلب وهو أنه ليس التفكير الاتفاقى . ولهذا فانهم عندما يؤلفون بين التفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى فانهم يغلّبون فى التفكير الاتفاقى لأنه يشير إلى «الذاكرة» أو مايسمى بتجميع المعلومات . ومن هنا هم يفكرون فى اطار الأهداف التعليمية كما حددها بنچامين بلوم حيث التركيز على التحليل والتركيب كعنصرين أساسيين فيما يزعم أنه المسار الابداعى فى حين أنهما فى الأصل عنصران هامان فى مسار الذكاء ، وبالتالى يرتد الابداع إلى الذكاء .

ومدرسة وهبه ترفض رد الابداع إلى الذكاء ، لأن الذكاء فى حقيقته ، محصور فى تذكر معلومات من أجل التكيف مع الواقع . واذا كان ما يميز الانسان عن الحيوان هو قدرته على تغيير الواقع ، فالذكاء إذن لا يصلح استخدامه فى مجال الانسان ، وبالتالى ينبغى حذفه ، ويبقى الابداع كمحدد للعقل . واذا كانت كليات التربية تنشد تخريج معلم مبدع فعليها أن تأخذ بهذا التحديد للابداع وتنطلق بعد ذلك فى تغيير نسقها التربوى أو نسقها التعليمى . بيد أن هذا التغيير يستلزم جسارة فى إعمال العقل من غير معونة السلف المُقَيدٌ لهذه الجسارة لأننا نضفى عليه قدسية يمتنع معها نقده .

رؤية جديدة لتكوين معلم اللغة العربية

حسن شحاته

لا يزال المعلم هو العنصر الأساسى فى الموقف التعليمى ، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسى وما يحدث بداخله . وهو المحرك لدوافع التلاميذ والمشكلّ لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة . وينحصر اهتمام المدرس التقليدى فى تحقيق أهدافه التى تدور فى معظمها حول تلقين المعلومات . أما التلميذ فهو أداة سلبية ، عليه أن يأخذ ويتقبل ما يعطى له دون مناقشة ، ويغفل تماماً دوره كأحد المتغيرات الأساسية فى الموقف التعليمى .

لقد آن الأوان لتغيير النظرة التقليدية للمعلم ، حيث تغيرت نظريات علوم الادارة والتنظيم ، وجاءت نظريات جديدة كانت رد فعل لإغفال العنصر البشرى والعلاقات الانسانية فى العملية الادارية . واهتمت بالعامل الانسانى وباتجاهات العاملين ، وبما يعتنقونه من آراء ومبادئ ، وبما بينهم من فروق فردية ، وما يجمعهم من علاقات اجتماعية . وأصبح العاملون فى المؤسسة يشاركون مشاركة فعلية فى اتخاذ القرارات بحيث يوفقون بين أهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسة ، وزاد الاهتمام بالعلاقات البشرية ، بحيث تمركزت الادارة حولها . ويطلق على هذا النوع من أساليب الادارة ادارة العلاقات .

إن المعلم عليه أن يراعى طبيعة المادة الدراسية ، وطبيعة المتعلم ، وأن يراعى نظريات الادارة الحديثة والتربية الحديثة ، من حيث الاهتمام بدور التلميذ ومشاركته الايجابية فى العملية التعليمية ، وانتشار دراسات الفروق الفردية والميول والاتجاهات والقدرات ، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يناسبهم وما

أستاذ طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة عين شمس

يرغبون فيه من موضوعات ، مستعينين بالمدرس كموجه ومرشد ، وتبنى ما يعرف حالياً بالنظرية الحديثة للادارة والتنظيم ، حيث يتم الاهتمام بأهداف المدرسة وتحقيقها ، وفى نفس الوقت لا يغفل الجانب البشرى والعلاقات الانسانية داخل الفصول الدراسية .

وعلى ضوء ما سبق ، وفى اطار ثورة أساسها التكنولوجيا والنظرة العلمية أصبح ينظر إلى المدرس على أنه مدير للعملية التعليمية ، يوفق فيها بين العلاقة الانسانية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة . وزاد الاهتمام بدراسة نوع القرارات التى يتحتم على المدرس اتخاذها بشأن مراحل عملية التدريس وجوانبها المختلفة .

والسؤال الآن : ما أهم صفات المعلم الجديد ؟ والإجابة هى :

- ذو شخصية قوية يتميز بالموضوعية والعدل والحزم والحيوية ، وهو شخص سمح فى تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم ، ويتعامل معهم بطريقة ديمقراطية .

- شخص مثقف واسع الأفق ، لديه اهتمام بالقراءة وسعة الاطلاع ، ومتذوق ولديه اهتمام بالفنون والثقافة بشكل عام .

- صحيح بدنياً ، وله القدرة على العمل وخال من العيوب الخلقية ، حسن الصوت والأداء العربى السليم ، وعلى وعى بظروف مجتمعه ومشكلاته ، ومشارك فى مشروعات خدمة البيئة فى المنظمات الشعبية والاجتماعية .

مهام مهنية للمعلم فى الفصل :

ومن هذا المنطلق لمفهوم المعلم الجديد يمكن تحديد بعض المهام التى سيقوم بها فى عملية التدريس بحسب مكوناتها كما يلى :

- اعداد مصفوفة من الأسئلة فى كل درس تدور حول طرق تقديم المادة الدراسية للتلاميذ ، وتصميم الأنشطة التعليمية فى الفصل .

- توفير جو من الدافعية والتشويق ، وتوفير الوسائل التى يستخدمها لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائى فى الأنشطة التعليمية ، ولخلق روح الولاء والإنتماء للدين والوطن .

- الخروج بالعملية خارج اطار حجرة الدراسة (فصل بلا جدران) : كاستغلال امكانات البيئة ومكتبات ومصانع ومساجد ومؤسسات فى البيئة المحلية ، واستخدام التدريس لجماعات صغيرة فى مواضيع مختلفة أو قيام مجموعة من المدرسين بالتدريس لفصل واحد ، أو تغيير أماكن جلوس التلاميذ الثابتة ، وكذلك استعماله الوسائل التعليمية المناسبة فى التدريس .

- عليه أن يقدر ويحدد الأهداف المطلوب تحقيقها ، ثم عليه أن يعرف الاحتمالات والأساليب والمسارات المختلفة التى قد توصله لتحقيق الأهداف ، وأن يفاضل بين هذه الاحتمالات ويختار ما يراه أصلحها ، ليصل إلى تقرير ماذا يدرس . وعليه أن يقرر متى يدرس كل موضوع ، وكيف يقوم بتدريس هذا الموضوع . وعليه أن يقرر أين يدرس هذا الموضوع .

واتخاذ القرارات يتطلب بالضرورة قدرة خلاقة وتفكيراً مبدعاً : لأن الأنشطة التى يتعامل معها فى هذه الخطوة أنشطة

متشعبة وغير محددة المعالم . لذلك نشير إلى أهمية تدريب المعلم على التخطيط السليم الذى أصبح ضرورة حتمية فى التعليم الحديث .

– تشكيل هادف ومنظم لبيئة تعليمية يراها مناسبة لما يريد تحقيقه من أهداف . كذلك توزيع المسئوليات والواجبات على المشتركين فى العملية التعليمية وهم التلاميذ أنفسهم . إن عملية التنظيم أو ترتيب الموارد المتاحة لا تعتبر هدفاً فى حد ذاتها ، ولكنها وسيلة لبلوغ الأهداف بدون اللجوء إلى الأمر . فهى تمكن التلاميذ من العمل فى ضوء أهداف واضحة لهم وفى اطار مسئوليات موزعة ، يشعر كل فرد فيها بدوره وأهميته ، مما يشجعهم على العمل الجماعى والتعاونى فى سبيل التعليم . وقدرة المعلم على التنظيم تتطلب فهماً وتقديراً للانسان والعلاقات الانسانية ، وتستوجب توازناً بين العمل والراحة ، وبين الجد والترفيه ، وبين المسئوليات والواجبات ، بهدف تحقيق الأهداف فى كل حصة من الحصص على حدة .

– دفع حماسة التلاميذ وتشجيعهم على انجاز العمل الموزع ، وتوجيه التلاميذ ودفعهم للعمل التلقائى الايجابى ، ومراقبتهم والاشراف عليهم حتى يحققوا الأهداف المتفق عليها .

– امتلاك مهارات ضبط الفصل الدراسى ، ليقرر ما اذا كانت قيادته لتلاميذه وتوجيههم سيؤديان فعلاً لتحقيق الأهداف المنشودة أم لا . والضبط يعمل على التحكم فى الأحداث للتمشى مع التخطيط للموضوع . ومع أن التخطيط يسبق الضبط فإن الخطط المرسومة لا تحقق نفسها ذاتياً . إن التخطيط يفيد المدرس فى التعرف على الموارد المتاحة ، وأنسب الطرق للتصرف فيها . وتعتمد القرارات فى هذا المستوى على مقارنة كمية ونوعية بين ما هو واقع من سلوك الطلبة ودرجة استيعابهم لما يدرس ومدى

مشاركتهم فى العملية التعليمية فعلاً ، وبين المستويات المتفق عليها فى التخطيط . وإلى حد كبير تتضمن عملية الضبط قرارات قد تتصف بالصرافة والحزم ، وخاصة اذا استدعى تعديل المسار وتصحيح أسلوب العمل الذى سبق الاتفاق عليه بين المتعلمين والمعلم .

الوظائف الأساسية للمعلم :

المعلم التقليدى هو الصيغة الغالبة فى الأنظمة العربية للتعليم ، فهو غير مشارك فى تخطيط المناهج الدراسية ، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسى ، ليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات المتعلم .

هذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير . فهو محشور بين مثلث له ثلاثة أضلاع ، أحدها كثافة عالية داخل جدران الفصل الدراسى ، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية ، وثالثها وقت قصير هو زمن الحصة ، وكذلك أصبح هذا المعلم الذى يقف على خط الانتاج غير قادر على اتخاذ القرار التربوى السليم ، فهو ملقن ومعنىٌ بايصال المعلومات إلى عقل المتعلم بتبسيطها أو شرحها وتكرارها ، لتأكيدها واستظهارها . وذلك كله دون أن يمتد نظره إلى أهداف أخرى ، فهو يجمد المعرفة البشرية دون أن ينميها أو يطورها ، وهو سلبى لا عمل له إلا استقبال المعلومات ، وهو يسوى بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق وقدرات واهتمامات ، وهو خطيب يستأثر بالدرس من أوله إلى آخره دون اشراك المتعلمين ، وهو لا ينمى نفسه بنفسه ، فلا يزال المدرس التقليدى معتمداً على الغير فى تنميته مهنياً عن طريق الدورات التدريبية غير المعدة بأسلوب علمى ، والتى يقوم عليها بعض المنتفعين من موظفى وزارات التربية ، وهو محكوم بمعتقدات

وأفكار تربوية بالية ، وهو يهدر عمره وراء الدروس الخصوصية أو الاعارات الداخلية والخارجية ، سعياً لتحسين أحواله المادية ، وهو يقع تحت ضغط (مافيا) الكتب الخارجية التى تهدم قدرات المعلم والمتعلم ، وتحول الجميع إلى آلات مبرمجة سلبية ، وتقتل الابداع لدى المعلم والمتعلم .

إننا فى حاجة إلى معلم جديد ينمى لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً سلوكية جديدة ، فيصبح المتعلم لديه ثقة فى نفسه إلى حد كبير ، وفى قدرته على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله ، وهو يشك فى الاستنتاجات ولا يقبلها دون مناقشة ، وكذلك فى صحة القوانين والنظريات ، والخطأ والصواب لديه أمر نسبى . وهو يمتلك الميل إلى التجديد والتغيير ، ويبتعد عن الأعمال الروتينية ، وهو مثابر ولديه عزيمة وتصميم على ايجاد حل لمشكلاته ، ولا يفرض سلطته على غيره ، ولا يخضع لسلطة أحد . لديه القدرة على البحث والتفكير فى أمور يصعب التنبؤ بنتائجها .

والسؤال الآن هو : ما الوظائف والأدوار الخاصة بالمعلم الجديد ؟

هناك وظائف وأدوار كثيرة ومتنوعة للمعلمين ، يهمنا منها ما يأتى :

- تقديم المعلومات للتلاميذ دور أساسى ورئيسى فى وظيفة المعلم ، وينال هذا الدور اهتماماً كبيراً من التليمذ ، وولى الأمر والمجتمع والدولة . ***وعلى المعلم أن يقوم أيضاً بما يلى :***

- مساعدة التلميذ على اختيار المعرفة المناسبة للموضع الذى يقوم بدراسته أو المشكلة التى تواجهه سواء فى المنهج المدرسى أو فى حياته الشخصية .

- تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التى حصلها والتأكد من سلامتها وصحتها .

وكل ذلك يتطلب التمرس على طرق البحث ، ويحتاج منهجاً للحكم . فالتلميذ محتاج إلى معرفة متى وكيف يستخدم المعرفة ، وهذا لا يقل أهمية عن المعرفة ذاتها . ولكى يقوم المعلم بذلك عليه مساعدة التلاميذ على تنمية القدرة على البحث والاطلاع وتقويم المعلومات بأنفسهم ، ويقوم بتوجيههم إلى كيفية الاستفادة منها وتطبيقها فى حياتهم العملية .

وهذا أمر يتطلب من المعلم أن يتخلى عن اعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة ، بل يعتبر نفسه مصدراً واحداً من بين المصادر الكثيرة التى يمكن أن يرجع إليها التلاميذ للحصول على المعلومات . فهناك الكتب والمجلات والدوريات ، وهناك وسائل الإعلام المختلفة ، والشخصيات المرموقة فى المجتمع . وتكون مهمة المعلم الرئيسية هى أن يعمل كمستشار يوجه التلاميذ إلى مصادر المعرفة المختلفة والتى تتناسب مع الموضوعات التى يقومون بدراستها .

* ومن الوظائف الأساسية للمعلم أن يقوم بتنظيم وترشيد وتقويم نمو التلاميذ فى النواحى المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية . فهو مسئول عن تكوين شخصية التلميذ ، وهذه الوظيفة نتيجة أن التربية لم تعد مجرد عملية معرفية ، بل اتسع مفهومها ليشمل الاهتمام بالشخصية فى جوانبها المتعددة . ومعلوم أن عملية تكوين شخصية التلميذ عملية مشتركة بين مؤسسات متعددة : الأسرة والمدرسة ، ووسائل الإعلام ، والمفكرون والسياسيون ، إلا أن دور المعلم دور رئيسى وحاسم ، فهذا هو عمله الأساسى .

وتتطلب عملية تنمية شخصية التلميذ من المعلم القيام بما يلى :

- تعرف قدرات التلميذ وتقدير احتياجاته يساعده فى تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم .

* التدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية ، ولكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة . والشخص الذى يعمل بالتدريس لابد أن يتمكن من طرق التدريس . ولعل من أشهر التطورات الحادثة فى مجال طرق التدريس شيوع استخدام التكنولوجيا الحديثة فى عملية التعليم ، فيستخدم الآن : التليفزيون ، والمجلات ، وأجهزة الفيديو ، والدوائر التليفزيونية المغلقة ، والكمبيوتر . وكل هذه الأجهزة لا تحل محل المعلم ، فالمعلم هو أساس العملية التربوية ، ولكن نحن على نفس درجة الاقتناع بأنه ونحن فى أواخر هذا القرن العشرين لا يمكن للمعلم أن يغفل هذه الأجهزة ويتجاهل أثرها فى تحسين العملية التعليمية .

* ومن الطبيعى أننا فى حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعى داخل الفصل وفى المدرسة ، وذلك حتى يمكن تنظيم أنشطة المدرسة وضمان انتظام التلاميذ أثناء العملية التربوية .

وكثيراً ما يلجأ المعلمون إلى العقاب البدنى كوسيلة لحفظ النظام . وكثيراً مانسمع الكبار يتحدثون بشئ من الفخار عن مكانة المعلم وشخصيته فى الماضى ، والتى كان يستمدها فى الغلب من العصا التى لا تفارقه ، ويودون لو عادت طرق العقاب القديمة إلى المدارس !

وبالطبع كانت هذه الطرق تكتم الأفواه فلا تسمع صوتاً فى المدرسة ، وإذا وجد همس فى فصل اعتبر ذلك دليلاً على ضعف

شخصية المعلم ، وقد أدت هذه الطرق إلى تخريج بعض الشخصيات الإنهزامية ، وإلى أمراض اجتماعية : كالنفاق والغش والتملق . إن النظام المطلوب هو بقدر ما يسمح بسير العملية التعليمية وبدون اضطراب . وعلى ذلك يجب على المعلم أن يدرك متى يتشدد ومتى يكون الضبط مرناً . وكقاعدة عامة فى هذا المجال أنه كلما زاد اشتراك التلاميذ واندماجهم فى أنشطة الدرس قلت مشكلات النظام ، وكلما أصبح التعليم يناسب ظروف وقدرات كل تلميذ فإن مشكلات النظام تختفى تماماً .

دور معلم اللغة العربية :

يمثل معلم اللغة العربية ركيزة أساسية فى العملية التربوية ، وتوافر الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من معلمى اللغة العربية يبشر بنجاح وفعالية النظام التعليمى .

وحسن اعداد معلمين للغة العربيةيعتبر فى حد ذاته بمثابة استراتيجية يمكن عن طريقها الحد من أزمة التلوث اللغوى على ألسنة وأقلام المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة . وخطورة الدور الذى يضطلع به معلمو اللغة العربية حفاظاً على النظام اللغوى ، وتطويراً للثقافة العربية الاسلامية ، وتعميقاً للانتماء القومى والاسلامى والعالمى ، وتواصلاً بين أبناء العالم العربى بالتراث الفكرى والابداعى الذى يمتد إلى ما يربو على خمسة عشر قرناً من الزمان - فإن أى مجتمع لا يستطيع أن يهمل اعداد معلمين اللغة العربية .

النظرة التقليدية فى اعداد معلم اللغة العربية :

إن برامج اعداد معلمى اللغة العربية فى الكليات والأقسام

المعنية بذلك تستهدف تنمية القدرات الفعلية للمعلم وتزويده بكم هائل من التراث والمعارف اللغوية والأدبية والثقافية الاسلامية بما يكفل للمعلم القدرة على نقل التراث والمعارف والثقافة إلى تلاميذه .

وتفترض هذه النظرة التقليدية فى اعداد المعلمين أن المتوقع من المعلم فى المقام الأول أن يكون لديه دراسة معرفية واسعة لعمليات عقلية معينة . وهذه النظرة لا تزال تلقى قبولاً واستحساناً لدى الكثيرين حيث يعتبر الجانب المعرفى بمثابة الفيصل فى مدى صلاحية المعلم للتصدى لمهامه .

إن القضية الأساسية والجوهرية فى اعداد معلم اللغة العربية تتحدد فى فحص المكونات الفعالة فى اعداد هذا المعلم والعمل على التأكد من توافرها ، بحيث يكسبه برنامج الاعداد القدرات والمهارات التى تمكنه من أن يكون كفء فى عمله راغباً فى تطوير نفسه وتنمية شخصيته . بيد أن هناك أموراً تحتاج إلى مراجعة منها :

١- أن المواد التخصصية التى تقدم له كم هائل من التراث يتمثل فى علوم لغوية وأدبية واسلامية يحفظها ويستظهرها دون تمحيص لأن الفكرة المحورية فيها هى القدسية والتبوهات .

٢- إن هناك علوماً لغوية لا يدرسها الطالب المعلم أثناء اعداده ، ولكنه يقوم بتدريسها لطلابه بعد تخرجه من أهمها : التعبير ، والقراءة وقواعد الاملاء وتطبيقاتها ، والخط العربى ، والنحو المدرسى ، وقرارات مجمع اللغة العربية .

٣- إن المساحة الزمنية التى يستغرقها البرنامج التخصصى تتفاوت بين كليات اعداد المعلم نفسها ، وهى برامج عن تاريخ اللغة

العربية لا عن اللغة العربية نفسها ، كما أنها تعلم عن اللغة العربية ولا تعلم اللغة العربيـة ، ناهيك عن تقديمها مشوهة ومنقولة ومبتسرة ومنفصلة على شكل مذكرات رديئة شكلاً ومضموناً .

٤- إن المواد التربوية والنفسية يتكرر الكثير من محتواها فى المقررات المختلفة وإن كانت تتخذ عناوين مختلفة مثل مقررات المناهج وعلم النفس التعليمى والصحة النفسية وأصول التربية والتربية المقارنة .

٥- إن التربية العملية وهى المجال التطبيقى يدرسه الطالب المعلم من مواد تخصصية ومهنية وثقافية تمارس ممارسة شكلية . فالاشراف عليها من موجهى التربية والتعليم ومعظمهم لا دراية له بالعلوم التربوية والنفسية ، وعدد الساعات التى يمارسها معلم اللغة العربية أثناء اعداده فى أربع سنوات لا تتعدى الشهرين بواقع يوم واحد كل أسبوع فى الفقرتين الثالثة والرابعة ومدة متصلة فى نهاية العام الدراسى تصل إلى عشرة أيام فى الفرقة الثالثة ومثلها فى الفرقة الرابعة .

بدائل جديدة لتحسين الوضع القائم :

الاطار الجديد لاعداد معلم اللغة العربية يقوم على فلسفة جديدة ، ويبنى على أساس مكونات فعالة ، باعتبار أن اعداد المعلم فى جوهره بيئة تعليمية ومناخ تربوى وغاية محددة تنشد اكتساب المعلم المهارات وكفايات تدريسية تمثل خيوطاً متنوعة لنسيج واحد هو معلم اللغة العربية . وأهم معالم الإطار الجديد لاعداد معلم اللغة العربية ما يلى :

الإطار التخصصى :

١- أن يكون الوعاء التخصصى كيفاً وكماً هو أساس النظرة الحديثة فى اعداد معلم اللغة العربية ، بحيث تقدم له العلوم اللغوية والأدبية والإسلامية التى تجمع بين التراث والمعاصرة ، والتفصيلات . والتى تعنى بتعليم اللغة العربية لا بالتعليم عن اللغة العربية .

٢- أن يمتد الاعداد التخصصى طيلة سنوات الدراسة الجامعية لمدة لا تقل عن أربع سنوات تركز على الانتاج اللغوى والممارسة اللغوية التطبيقية والشفوية والكتابية .

٣- أن تكون قاعات البحث وأوقات التدريبات اللغوية فرصة مواتية للتدريب التطبيقى الشفوى والكتابى على ما درسه أكاديمياً ومدرسياً كما تظهر العلاقات اللغوية والتكامل اللغوى فى هذه التطبيقات والقراءات التراثية والحديثة ، وبحيث يصبح معلماً متنوراً لغوياً وأدبياً ومتنوراً فى الثقافة الاسلامية شريطة أن يتبنى مقولة «كن جريئا فى إعمال عقلك» .

٤- أن يكتسب الطالب المعلم القدرة على التعلم من مصادر مختلفة ، ويمتلك أفكاراً متنوعة ، ووجهات نظر متباينة حيال القضية الواحدة ، ويفسر ويعلل ويبدى رأيه وينقد .

٥- أن تتم العناية بشخصيات معلمى اللغة العربية أثناء اعدادهم كما تبدو العناية بكفاءاتهم ، وهذا الاعداد يتجه إلى انتاج معلمين مبدعين قادرين على مواجهة المتطلبات والفرص التى تهيئوها أعمالهم اليومية . ومن هنا فإن التأكيد فى برامج اعداد معلم اللغة العربية يكون على نمو شخصيته .

الإطار الثقافى :

٦- ويمكن أن نضيف إلى هذه الأبعاد فى اعداد معلمى اللغة العربية بعداً آخر يتمثل فى تسليح معلمى المستقبل بعلوم المستقبل ، وقضايا المجتمع القومى والدولى . أى أن معلم اللغة العربية يجب الاهتمام فى اعداده بغرس المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية ذات الصلة بتخصصه ، وتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالثقافة الاسلامية فلسفة وحضارة وتاريخاً وشريعة .

الممارسة العملية :

٧- أن معلم اللغة العربية منتج للغة وممارس لها فيجب أن يزود بخبرات ميدانية من خلال الممارسة ومعايشة المتعلمين فى المدارس . ومن ثم جعل التربية العملية المنطلق الرئيسى لبناء برامج اعداد معلمى اللغة العربية ، من حيث قيامها على ملاحظة ودراسة وتحليل ممارسات وسلوك التلاميذ ومناهج الدراسة ، وأساليب التعليم والتقويم ، وبحيث يتسع مدى تدريب الطالب المعلم ويتنوع هذا المدى ليشمل فصلاً دراسياً كل عام بدءاً من الفرقة الثالثة بالتعليم الجامعى وحتى الفرقة الرابعة ، كما يجب أن يخصص للمعلم عاماً دراسياً عقب تخرجه للتلمذة على قدامى المعلمين والموجهين ، شأنه فى ذلك شأن الطبيب الحديث التخرج والذى يقضى سنة امتياز للتدريب الطبى فى احدى المستشفيات ، ويسمى حينئذ «معلم امتياز» .

نحو رؤية ابداعية فى تكوين معلم اللغة العربية :

مشكلات المجتمع المصرى فى كافة المجالات لا يمكن مواجهتها بحلول تقليدية ، ومن هنا تبدو أهمية المدرس فى تنمية قوى

البحث والابداع ، كما يبدو أهمية الدور المحورى لمعلم اللغة القومية فى تشكيل المتعلم المبدع . ويبقى التساؤل عن كيفية ترجمة هذه القناعات فى كليات اعداد معلمى اللغة العربية .

وبداية يمكن عرض مجموعة من المنطلقات التى تشكل مدخلاً لمسار جديد يتم فى اطاره تقديم رؤية جديدة لاعداد معلمى اللغة العربية ، وأهم المنطلقات هى :

اولاً : ثقافة الابداع احد المصادر لاشتقاق الأهداف :

السيادة الحالية فى تكوين معلمى اللغة العربية هى لثقافة الذاكرة على حساب ثقافة الابداع . وتتمثل أهداف تكوين معلم اللغة القومية المبدع بداية فى تغيير الأهداف الأكاديمية الثقافية المهنية لتتناغم مع مفهوم الابداع باعتباره قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغييرالواقع على حد تعريف مراد وهبه . وهذه العلاقات الجديدة ليس فى الامكان تكوينها من غير عقل ناقد لعلاقات قائمة . أى أنه من غير البحث عن الجديد ليس ثمة مبرر للنقد ، ونقد العلاقات القائمة لا يتم إلا فى اطار الثقافة التى أفرزت هذه العلاقات .

* نقد المناهج الدراسية فى اللغة العربية من حيث الكتاب المدرسى ، وطرائق التدريس ، والأنشطة التعليمية ، والوسائل التعليمية والتقويم .

* التدريب على اجراء عمليات التحليل الثقافى التاريخى لبعض الأعمال الأدبية ولبعض قادة الفكر العربى والغربى واجراء حوارات بين الثقافات .

* عرض وجهات النظر المتعددة ، وادارة الحوار ، والربط بين الفكر النظرى والفكر التكنولوجى ، وبيان العلاقات ووضع الأسئلة ذات الاجابات المتعددة .

* طرح قضايا التراث بحرية للنقاش دون التقيد بتابوهات معينة .

* التخلى عن امتلاك الحقيقة المطلقة ، وقبول فكرة النسبية .

* الانفتاح على الثقافات الأجنبية الذى يفضى إلى الحوار وتبنى فكرة التثاقف .

* ممارسة الترجمة بين اللغات باعتبارها اعادة خلق النص اللغوى فى اطار ثقافة أخرى مع الاحتفاظ بمضمون الفكرة .

ثانياً : النظرة التنويرية فى التعامل مع التراث :

المناهج الحالية تقوم على أساس حفظ التراث وترديده بعيداً عن النظرة الصحيحة والموضوعية ، وكم من خرافات نجدها فى بعض كتب التراث . فهل يمكن أن ننتظر ابداعاً فكرياً ونحن نجعل طلاب اللغة العربية يقدسون كتب التراث ؟

ولكى تتم عملية الابداع ، وخلق معلم مبدع متخصص فى اللغة العربية لابد من توافر الديمقراطية ، وطرح قضايا التراث للنقاش دون التقيد (بتابوهات) معينة . لابد من توافر مناخ داخل كليات اعداد معلمى اللغة العربية تسوده العلاقات الانسانية فى مواقع التعليم ، وفى مواقع البحث العلمى بحيث لا يخشى أصحاب الأفكار المخالفة من طرح أفكارهم .

يضاف إلى ذلك أن بعض القائمين على تقديم هذا التراث يتصورون أنهم يمتلكون الحقيقة المطلقة ، وهذا النوع من الملكية يقف عقبة أمام تنمية الابداع على حد تعبير مراد وهبه ، كما أنه يساعد على تخريج معلمين يحملون من الأجوبة أكثر مما يثيرون من أسئلة مما يجعل استقبالهم لكل جديد أمراً محدوداً ، ويساعد على تشكيل المعلم المعلب فكرياً ، باعتباره وعاء للأفكار لا يملك إلا قبولها دون تفاعل أو تمحيص .

ثم إن استظهار هذا الكم الهائل من مفردات التراث العربى يؤدى فى معظم الأحوال إلى ممارسات تسلطية ، وهذه بدورها تحبط أية محاولة لتنمية التفكير الناقد . والجدير بالذكر أن استظهار التراث يركز على المعارف فى حد ذاتها دون تعليم منهج التفكير الكامن فيها مما يشجع على استقبال المعلومة فى شكلها النهائى ودون معرفة كيفية الوصول إليها . كما أن هذا الاستظهار الآلى يعتمد على المطلق دون الاشارة إلى ما هو نسبى .

ثالثاً : الانفتاح على الثقافات غير العربية :

الثقافات متعددة ، والتراث متعدد . وليس من حق تراث ما أن يزعم لنفسه أنه النموذج أو المعيار . ولا أدل على ذلك من رغبة كل شعب فى معرفة ثقافات الشعوب الأخرى وفى التواصل والاتصال معها . وفهم ثقافة شعب يمكن أن يتم عن طريق التعرف على أدبه الذى يكشف عن أسلوب تفكيره وأسلوب حياته .

وهذا التعرف ليس مسألة ميكانيكية بل هو مسألة دينامية ، أى أن التعرف يفضى بالضرورة إلى الحوار الذى من شأنه أن يفضى إلى ما أسمته منى أبو سنه (التثاقف) الذى يولد فى ذاته أفكاراً مبدعة ، مثل التثاقف الذى تم بين الثقافة

اليونانية والثقافة الاسلامية فى العصر العباسى ، وحيث تطورت اللغة العربية وتأسست الفلسفة الاسلامية واتسمت بدقة اللفظ والتسلسل المنطقى . وهما سمتان لازمتان للعملية الابداعية على حد تعبير مراد وهبه .

ما نريده هنا هو التثاقف الذى يعنى تدريس الأدب الأجنبى : الأمريكى أو الانجليزى أو الفرنسى أو الألمانى أو اليابانى أو غير ذلك فى أقسام اللغة العربية بعيداً عن الانفصال الشبكى الحادث الآن حيث تنغلق أقسام اللغة العربية على تدريس الأدب العربى .

رابعاً : التعامل مع اللغة العربية كثقافة :

التعامل مع اللغة العربية كثقافة يعنى ألا نكتفى فى التعامل مع النص اللغوى من حيث هو وسيلة للتعرف على المكونات اللغوية كما هو حادث الآن ، بل نتجاوزه إلى عرضه من حيث هو وسيلة لتدريب عقل الطالب على فهم النص أى على تأويله . والتأويل هنا يمكن أن يتم فى اطار ثقافة اللغة العربية ، وأيضاً فى اطار ثقافة أجنبية غير عربية ، حيث يتم تكوين علاقات جديدة بين ثقافتين أو أكثر وهنا تبرز القدرة على تكوين علاقات جديدة أى القدرة على الابداع .

ومن هنا يجب أن نحرص على تدريس الترجمة في أقسام اللغة العربية باعتبارها تسمح بالتثاقف . ويجب التأكيد على أننا نرفض أن تكون الترجمة (نقل ما يقال بلغة إلى لغة أخرى نقلاً حرفياً) فهذا تعريف لا يتفق مع مفهوم الابداع . إن ما يمكن أن يؤخذ به عن تعريف الترجمة أنها (اعادة خلق النص نفسه) وهى تستلزم نوعاً من خيانة النص نفسه كما تقول منى أبو سنه لأن

المترجم ينقل اللفظ من سياق ثقافته إلى سياق ثقافة أخرى مع الاحتفاظ بمضمون الفكرة . وهذا يعنى أن التعامل مع اللغة يتم فى اطار ثقافتها وليس فى اطار قاموسها اللغوى .

خامساً : التناغم بين المتخصصين فى اللغة العربية والتربية :

التعاون فى اطار الابداع بين المتخصصين فى التربية والمتخصصين فى المادة العلمية هو التغيير الذى ننشده فى كليات تكوين المعلمين . فليست عملية تكوين معلم اللغة العربية حكراً على فئة دون أخرى بل هو تعاون ومشاركة .

سادساً : ترشيد التدريب الميدانى :

التربية العملية فى اطار الابداع بوتقة لتحويل الجوانب النظرية إلى ممارسات عملية تتم داخل المدرسة المصرية . وهذا الأمر يقتضى تقديم نماذج ابداعية لدروس لغوية . واستخدام التدريس المصغر باعتباره آلية من آليات التدريب الابداعى شريطة أن يتسع مداه الزمنى وأن يعنى بتنمية مهارات الحوار والعصف الذهنى والندوات وورش العمل والتعلم الذاتى . ويفضل فى هذا المقام توافر آليات الحصول على التغذية الراجعة ، وتعرف معوقات الابداع ، وتعديل مسارات التدريب الميدانى على ضوء نتائج التغذية الراجعة .

الحوار السقراطى كنموذج لتنمية الابداع

محمود أبو زيد ابراهيم

الحوار السقراطى من أشهر الطرق التربوية التى ذاع صيتها ، ونادى الكثيرون بتطبيقها ، دون أن تجد صدى مع واقعنا التعليمى فى كليات التربية بوضعها الحالى .

إن سقراط الذى تناوله الكثيرون بالبحث والدراسة ويعرفه الكثيرون ، والذى سيتم عرض طريقته هنا ، هو سقراط الأفلاطونى ، لأن سقراط لم يترك لنا آثاراً فكرية تنسب اليه مباشرة مما جعل أفلاطون يسجل فلسفة سقراط وأفكاره وطريقته من خلال محاوراته المعروفة . وقد قدمه أفلاطون فى هذه المحاورات باعتباره رجلاً متواضعاً وفيلسوفاً عظيماً له معتقداته وعلمه الواسع كما دافع عنه زينون فى كتابه «ذكريات» ، وصوره بشكل مثالى كداعية للأخلاق الطيبة . أما أرسطو فقد صوره بشكل ساخر ووصفه بالنفاق على العكس من أفلاطون وزينون ، وهذا ما أدى إلى اهتمام الباحثين بطريقته الحوارية وشدة الاختلاف حول أهمية الطريقة وجدواها .

خطوات الحوار عند سقراط

تكمن الحقيقة عند سقراط داخل النفس البشرية ولا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق السؤال والجواب ، وعن الحوار بين الانسان وذاته أو بينه وبين الآخرين فينتقل بذلك من الحالة السلبية إلى الحالة الايجابية عن طريق المشاركة الفعالة ومن خلال عملية التصحيح والتقويم المتبادل بين الذهنين المتحاورين . وعلى ذلك فان المنهج العقلى الفلسفى الذى اتبعه سقراط كان فى جوهره

أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة عين شمس

عبارة عن اثبات أفكار الخصم مبتدئاً بجعل الخصم يتفاعل أولاً مع منطق فكرته ثم يدفعه ، بالترتيب المنطقى والتسلسل والاستنتاج العقلى ، إلى تناقض أقواله ، وعندئذ يصل سقراط إلى أعماق الخصم ، أى يصل إلى الحقيقة .

وقد اعتمد سقراط فى حواره على مرحلتين أساسيتين هما : -

أولاً : التهكم
ثانياً : التوليد

أولاً : التهكم :

كان التهكم السقراطى يعنى موافقة سقراط على أقوال الخصم مدعياً الجهل وعدم المعرفة ، مما يجعل الخصم يعرض أفكاره وآراءه دون خوف أو تردد ، معتمداً على ما يعرفه من معلومات وأفكار . وقد اعتمد سقراط ، فى هذه المرحلة ، على إلقاء أسئلة بسيطة وواضحة تهدف إلى معرفة كيف يفكر الخصم والأسلوب الذى يتبعه فى التفكير ، وقد سميت هذه المرحلة بالتهكم . وقد اختلف المفكرون فى تقييم هذه المرحلة وتفسيرها . فمنهم من يرى أن هذه المرحلة تعنى ادعاء الجهل من أجل مساعدة الخصم على أن يصل إلى الحقيقة بنفسه ويستخرج المعانى من داخله على أساس أن ذلك يشحذ ذاكرته . وهناك من المفكرين من يرون أن التهكم كان المقصود به السخرية من الخصم لأن سقراط كان يعلم كل الحقائق ويتظاهر بعدم معرفتها مما يجعل الخصم يقع فى تناقض بين أقواله .

ثانياً : التوليد

المرحلة الثانية تمثل الجانب الايجابى من الحوار السقراطى ،

وهى مرحلة التوليد ويقصد بها مساعدة الخصم على أن يعرف الحقيقة وأن يصل إليها بنفسه خلال عملية استخراج وتوليد هذه الحقائق من داخل النفس البشرية . ويصف البعض سقراط بأنه يشبه والدته التى كانت تعمل قابلة لأنه يقوم بتوليد الحقائق من العقل بعد تطهيره من الأوهام التى سيطرت عليه من خلال مرحلة التهكم السابقة .

والسؤال الآن هو : كيف نربى طلابنا على الحوار ؟

إن للحوار منطقاً ، وللنقاش آداباً ، لابد من الالتزام بها ، فذلك طريق أساسى لاستقامة التفكير ، واستقامة طريق لصحة عقل الأمة . وعقل الأمة السوى هو زناد النهضة القومية . ذلك هو الفرق بين تربية الحوار وتربية الإجبار . وتكشف المحاورات التى قدمها أصدقاء سقراط وتلاميذه عن هذا النشاط الفلسفى . فهى تقدم شخصية فلسفية لا نسقاً فلسفياً ، إنها تقدم سقراط محدثاً ومحاوراً . لقد انبثقت الطريقة السقراطية من خلال محاورات أفلاطون ، ولكن تلك الطريقة عادت بصور مختلفة على مر التاريخ (وعلى سبيل المثال طريقة السؤال ، وطريقة المشكلة) حيث طبقت هذه الطريقة على مجالات شتى من المعرفة . وفكرتها الأساسية هى اجبار الطالب على التفكير بنفسه ، والتى من خلالها يستنتج المبادئ العامة من قضايا محددة ، وكذا يمكنه تطبيق المبادئ العامة التى تعلمها على القضايا الجديدة .

وطريقة سقراط ، كما وصفها أفلاطون ، مثل رائع يظهر فى وضوح أن موضوع الدرس شئ وطريقة الأداء شئ آخر مختلف فلسنا اليوم نرضى عن شئ من الآراء التى عبر عنها أفلاطون ، ولا يمكن أن نؤمن بها . ولكننا لا نملك إلا أن نعجب بالطريقة التى كان يعلم بها ، أى طريقة الحوار بالحجج الهادئة المعقولة التى لا يعدلها شىء فى أساليب التعليم ، لأنها تقنع الناس وتغيرهم

وتجعلهم يؤمنون بما ينتهون إليه من الرأى . فالأسئلة أولاً ، ثم مناقشة الأجوبة ، والاستطراد فيها حتى يهتدى العقل إلى نتيجة مقنعة .

ولقد أعانت الطريقة السقراطية على تنمية التفكير النقدى فى المجتمع الأثينى ، ويمكن أن تحدث نفس الأثر فى جامعاتنا . فسقراط لم يقدم لمعاصريه طائفة من المعلومات أو الحقائق عن التفكير النقدى ، وإنما أثار حماسهم لقبول المناقشات النقدية وتقويمها . إنه حرص على انتهاز المناسبات التى تشعر الناس أنه واياهم فى موقف يوجب عليهم التماس الشواهد على صحة ما يذهبون إليه . وتنمية التفكير النقدى عند طلابنا توجب خلق مواقف تعليمية لا يعرف التلاميذ أو المعلمون اجابات لها ، ويسلكون فى حلها مسلك سقراط وتلاميذه ، فالمعلمون الذين لا يستطيعون ارباك تلاميذهم يفشلون فى تنميتهم عقلياً .

والمبادئ التى تقوم عليها الطريقة السقراطية هى :

١- المبدأ الديمقراطى ومايعنيه من حرية التفكير والتعبير والنقد .
٢- البحث عن الحقائق الانسانية والدفاع عن القيم الانسانية وهما مسئولية مشتركة بين الفرد والجماعة .
٣- وأن محصلة فكر الجماعة أكبر من محصلة أفكار أفرادها كلاً على حدة .

ومن المحاورات التى كتبها أفلاطون على لسان سقراط ، نتبين معالم طريقة سقراط فى الحوار والتعليم - فهى تجرى فى خطوات متتالية :

١- أسئلة تمهيدية استطلاعية يوجهها المعلم إلى الطالب عن

موضوع معين ليتبين المعلم من اجابات التلميذ مدى الصحة واليقين فى معرفته بالموضوع المثار .
٢- مرحلة التجاهل السقراطى (المشهورة بالتهكم) ، فمن خلال ادعاء المعلم الجهل يطلب من تلميذه أن يجيبه عن أسئلة معينة ، حتى يجد نفسه فى محرجة التناقض فى معرفته ، فيثير استطلاعه تحرياً للحقيقة .
٣- مرحلة التوليد أو الاستنتاج التى تمكن التلميذ من الوصول إلى معرفة يقينية من خلال اجاباته على أسئلة متدرجة صيغت بمهارة وعناية .

والمتأمل فى الطريقة السقراطية يجد أن الطالب فى هذه الطريقة يمر بثلاث مراحل متتابعة أثناء اجراء الحوار :

١- مرحلة اليقين الذى لا أساس له من الصحة
٢- مرحلة الشك المصحوب بالرغبة فى الوقوف على الحقيقة
٣- مرحلة اليقين المبنى على النظر الصحيح

ومن خلال هذه الطريقة يتعلم الطالب من ثلاث نواح . فهو يتعلم مما أعده وحده ، ويتعلم من معرفة الأخطاء التى وقع فيها ، ثم يتعلم من مراجعته للمعلم بشأنها . وهو يتعلم كذلك إذا تأمل عمله كاملاً بعد أن يصححه المعلم ، ثم ناقشه ووازن بين صورته الأولى التى أعدها والصورة الثانية المصححة المنقحة . فعمله الأول خلق وإنشاء ، وعمله الثانى نقد ، والثالث يشتمل على الادراك والنظرة الكاملة الشاملة .

وتعتبر الأسئلة عماد الطريقة السقراطية ، حتى إنها لتعرف أحياناً ، بطريقة السؤال فغايتها استدراج الطالب بواسطة الأسئلة إلى اكتشاف المعلومات والحقائق بنفسه . وأستاذ الفلسفة الماهر هو الذى يستطيع صياغة الأسئلة المتدرجة اللازمة لموضوع الحوار

بمهارة وعناية ، ويعرف كيف يسأل ، ومتى يسأل ، وأين يسأل ، ولماذا يسأل ، أى أنه يتصف بالمرونة بحيث يستطيع أن يغير من الأسئلة ويصوغ غيرها حسبما يتطلبه الموقف التعليمى .

والسؤال يستدعى الجواب . والأجوبة لا تقل أهمية عن الأسئلة .

إن الاستجواب الناجح يتطلب كثيراً من المهارة والخبرة . والفائدة منه لا تكمن فى كثرة الأسئلة بل فى نوعها وكيفية إلقائها ، بشكل مشوق جذاب يستثير التفكير والحماسة والرغبة فى متابعة الدرس حتى النهاية . ولقد قال أحد المربين : « إن كل من يحسن الاستجواب يحسن التعليم » وقال آخر : «إن أفصح معلم كأفصح مستنطق ، من عرف أن يطرح السؤال ويسكت ليسمع » .

ولذلك يتفق الباحث مع قول أحد المربين : «إن الطريقة السقراطية أصعب الطرق وأقلها شيوعاً فى التعليم ، ولكنها أكمل الطرق وأدقها وأوفاها » .

ولكى ينجح أستاذ الفلسفة فى تنمية التفكير الفلسفى والتفكير الابداعى فى المقام الأول ينبغى عليه أن :

١- يهيئ الطلاب لدراسة الفلسفة
٢- يدرك أنه لا تنمية لمهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب بدون التعود على فن الحوار ، ونبذ أسلوب التلقين وحشو الذهن بالمذاهب والاتجاهات الفلسفية دون ابراز مضمونها الثقافى والاجتماعى .
٣- يجسد شيطان ديكارت الماكر ، ويحرك أى شك يستطيع الوصول إليه .
٤- يعمل على ايقاظ السؤال الفلسفى فى نفس الطالب ، ليرجع به

إلى الحالة الأولى للتفلسف ، أى إلى الدهشة الأصلية .
٥- يكف عن وأد روح التساؤل والبحث عند الطلاب . ولعل من الخير أن نؤكد مع جوردن هلفش وفيليب سميث : «لا شئ يؤذى تنمية التأمل فى الفصل الدراسى مثل الاستبعاد التعسفى للتلاميذ أو للأفكار » .

إن التفكير الإبداعى ذاته كعملية خلق يمر بأربع مراحل : الإعداد ، فالاحتضان ، فالالهام ، والتمحيص . قال بهذا وعاناه شخصياً - من بين الذين درسوا الإبداع - الرياضى الفرنسى الشهير هنرى بوانكاريه .

والتفكير الابداعى يتضمن بالضرورة مسلكاً جديداً لم يسلكه أحد من قبل يتخذه الفرد لحل مشكلة قائمة مسخراً خبراته السابقة فى خدمة الامكانات المتاحة .

ويمكن القول بأن ثمة علاقة بين التفكير الفلسفى والتفكير الابداعى . وفى ضوء هذا تقرر نوال الصراف : «كما أنه لا يهمنا إن كانت هذه الأفكار الفلسفية قد قبلت أو رفضت ، فأحياناً كثيرة يكون نقد هذه الأفكار الفلسفية سبباً فى الابداع ، والابداع من أسس ثراء المعرفة ، وإن المعرفة التى تزودنا بها الفلسفة هى معرفة باقية لمن يطلبها ، وموجودة لمن يبحث عنها .

التفكير الفلسفى النقدى إذن تفكير ابداعى فى ذات الوقت ، ولا غرابة فى ذلك ، حيث أن التفكير الفلسفى والتفكير الابداعى يلتقيان فى نقاط عدة ، منها : كلاهما يمثل ثورة فكرية تعطى وجهة نظر جديدة ، كما أن مهمة التفكيرين الفلسفى والابداعى الوصول إلى عمق الأشياء وجوهرها ، بالاضافة إلى أنهما من أدلة التقدم الحضارى للمجتمع .

ومن الواضح أن معوقات التفكير الفلسفى والتفكير الابداعى فى مجتمعنا المصرى أكثر من ميسراته .

وقد أدرك أستاذنا الدكتور مراد وهبه خطورة ذلك . فانعقدت بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ندوة تخصصية عن «الابداع والتعليم العام» واستمرت ندوات الابداع فى كلية التربية لكى تؤكد على أهمية أن نربى طلابنا على منهج التفكير الفلسفى حتى تتأصل فيهم روح قادرة على النقد والتمحيص والشك المنهجى والحوار وغير ذلك من مهارات التفكير الفلسفى ، جاهدين فى أن نربى فيهم ذلك كما نربى فى الطفل - فى مرحلة الالزام بل وقبلها - القدرة على رسم حروف الكلمات ليشب على ما عودناه وليبدع هو بعد ذلك أدباً وحواراً ونقداً وفكراً رفيعاً بديعاً وفلسفة حياة بناءة متحضرة دائماً .

نحو شروط موضوعية لتحقيق هذا النموذج فى تعليم الفلسفة والاجتماع

يشير هذا النموذج إلى أن الطريقة السقراطية كطريقة فى التعليم ليست فناً فى تعليم الفلسفة وتاريخ الفلاسفة ، وإنما هى فن تعليم التفلسف وصنع فلاسفة من الطلاب . فالحوار كشكل من أشكال التعليم يجب أن يبدو حواراً حقيقياً حتى يحقق الغرض منه وهو تنمية التفكير .

فمن خلال السؤال السقراطى يمكن قيادة الطلاب للاعتراف بجهلهم ، وبذلك نستطيع أن ننفذ بسرعة إلى جذور أفكارهم المسبقة . وهذا يوضح أهمية هذا السؤال كأداة تعليمية ، لأنها تدفع بعقول المتعلمين إلى الحرية والتخلص من التحيز وادراك الانسان لجهله ، حيث كان سقراط أول مَنْ جمع بين الثقة فى قابلية العقل

البشرى وقدرته على التعرف على الحقيقة الفلسفية ، وبين الاقتناع بأن هذه الحقيقة الفلسفية لا يصل إليها العقل من خلال تعليم ميكانيكى ، ولكن من خلال تفكير مخطط ومتواصل . وهنا تكمن عظمة سقراط كفيلسوف وكمعلم حينما يجعل طلابه يصنعون تفكيرهم . ويتساءل الباحث عن الطريقة التعليمية أو الطريقة التدريسية التى يمكن أن تحقق حرية العقل الانسانى ، ويتسائل أيضاً عن مدى امكانية الطريقة السقراطية فى تدريس الفلسفة بكليات التربية .

فالفلسفة ليست تراكم أفكار ومعلومات وحلول ، ولا هى الخروج بنتائج وانما الهدف من دراسة الفلسفة تعليم الطلاب طريقة الوصول إلى الحلول ، وذلك بتوضيح الدور الحقيقى للأستاذ ، الذى ينبغى ألا ينحصر فى نقل الأفكار إنما ينبغى أن يعلم الطلاب كيفية التفكير بأنفسهم .

وهنا يمكن أن نحدد أهم صفات عضو هيئة التدريس الذى يمكنه اتباع الطريقة السقراطية :

١- أنه الذى لا يقدم اجابات ثابته محددة ولكنه الذى يزرع الشك باجاباته حتى يجعل الطالب يفكر دائماً

٢- عليه ألا يتعجل باعطاء الاجابات لأن ذلك يقلل من حدة تلهف الطلاب ويعوق نمو التفكير الفلسفى . وعليه أيضاً أن يحدد أى الأسئلة يجعلها فى المقدمة وأى الأسئلة فى النهاية .

ويمكن أن يوجه لهذه الطريقة نقداً لأنها تأخذ وقتاً طويلاً إلا أن هذه الطريقة ترد على ذلك بقولها إن التعليم الدوجماطيقى سهل أن يحقق نجاحاً متوهماً على حساب عدم دقة أسسه ونتائجه ، وأن الحوار السقراطى يرى أن التفاعل مع الآخرين يجعلنا على وعى بالحقيقة أكثر من التأمل الصامت الذى يمكن أن تفرضه الطريقة

الدوجماطيقية .

الدفاع في الطريقة السقراطية :

من الملاحظ فى كليات التربية أن معظم أعضاء هيئة التدريس قد فشلوا فى جذب اهتمام الطلاب لدراسة الفلسفة . وعلاجاً لهذه المشكلة نقترح تقديم طريقة لتدريس الفلسفة تعتمد على ما أسماه رونالد ريد «الدفاع» . ووفقاً لهذه الطريقة فان الأستاذ يقوم بتقديم فرضية فلسفية بطريقة دفاعية توحى للطلاب بأن هذه الفرضية معقولة وصحيحة . ثم يبدأ بعد ذلك بتقديم فرضية معاكسة للفرضية الأولى . وحيث أن الطلاب يعتقدون أن الفرضية الأولى هى الوحيدة المعقولة فانهم ينظرون إلى الفرضية الثانية وكأنها خيال علمى . وقد يظن الطلاب أن دفاع الأستاذ عن الفرضية الثانية غير جاد إلا أنهم سرعان ما يشكون فى الفرضية الأولى ويبدأ حوار يدافع فيه كل طالب عن وجهة نظره فى رفض أو تبنى إحدى الفرضيتين .

فى النهاية يبدأ الأستاذ فى القاء نظرة شاملة على ما حدث ، ثم يجعل الطلاب يقررون بأنفسهم وعلى ضوء معلوماتهم أى الفرضيتين أكثر معقولية ، بعد أن يكون قد شرح ايجابيات وسلبيات كل فرضية ليثير أذهان التلاميذ حتى يتمكن كل منهم من اختيار فرضيته والدفاع عنها .

والهدف من طريقة الدفاع فى تدريس الفلسفة هو جعل الطالب يهتم بالفلسفة عن طريق التخلص من الأسلوب التقليدى ، والاعتماد على خلق وجهات نظر متميزة تتطلب المواجهة والدفاع .

تهتم هذه الطريقة بتقديم دورة دراسية كمشروع مترابط فيما بين الطلاب والأستاذ ، وترتكز هذه الدراسة على تقديم منهج تمهيدى لدراسة علم الاجتماع بطريقة تدريس تختلف عن الطرق التى تعتمد على تقديم المعرفة اليقينية وذلك من خلال توجيه سؤال يعمل على تداعى أفكار الطلاب أو استرجاع خبراتهم السابقة ، ثم تقديم رؤية اجتماعية فى الموضوع ، وتشجيع الطلاب على اعمال النظر مرة أخرى فى خبراتهم على ضوء هذه الرؤية السوسيولوجية .

ويمكن أن تطبق المراحل الثلاث فى كل وحدة من وحدات الدورة حيث تبدأ بدراسة التصورات concepts الأساسية فى علم الاجتماع ثم الانتقال إلى تطبيق هذه التصورات عملياً باختيار المشكلات والقضايا الاجتماعية المناسبة ، من خلال المراحل التالية .

أ- المناقشة المفتوحة
ب- المحاضرة
ج- المناقشة النقدية

وهنا يراعى أن تكون حجرة الدراسة صغيرة الحجم ولا يزيد عدد الطلاب عن ثلاثين كحد أقصى ، وأن تكون الادراج سهلة التحريك وغير ثابتة حتى يمكن عند الحاجة أن تشكل دائرة . وهذه الاعتبارات لتسهيل المناقشات المفتوحة ، وهنا يمكن استخدام المدرجات الكبيرة .

من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحيث يمكن أن يحدث تقدماً ملحوظاً فى التفكير النقدى والمشاركة الايجابية الفعالة فى داخل المحاضرة ، كما يمكن أن تؤدى هذه الطريقة تحسن ملحوظ فى قواعد اللغة لأن الطلاب يصبحوا قادرين على التعبير عن أنفسهم وكتابة آرائهم بوضوح فى مذكراتهم .

البيولوجيا والابداع

محمد عبد الحميد شاهين

الابداع من الوجهة الفلسفية هو الجدة وإعمال العقل فى ارتياد آفاق جديدة قادرة على تغيير الواقع . الابداع تجديد ولكن فى حدود ما هو قائم . اعتماداً عليه ، أو اضافة له أو تعديلاً لمساره أو تغييراً لمضمونه .

لقد سيطرت على علم البيولوجيا مجموعة من الاتجاهات خلال مراحل تطوره التى شملت مرحلة الدراسات الوصفية والتصنيفية ثم مرحلة الدراسات التشريعية والفسيولوجية ثم مرحلة دراسة سلوك الكائن الحى كفرد وعضو فى جماعة . وهذه المراحل متداخلة ومتشابكة حيث أنها ليست مراحل تاريخية محددة وحيث أن الدراسة المجدية للكائنات الحية لا يمكن أن تركز على جانب واحد من جوانبها وانما تتناول هذه الجوانب جميعاً بما يكشف عن علاقات جديدة ويلقى الضوء على سلوك الكائن الحى كفرد له خصائصه وعضو فى جماعة بل فى سائر الجماعات التى تضمه واياها علاقات متباينة تحدد حاضر الفرد والجماعة ومستقبلها .

شهدت العقود الثلاثة الماضية طفرة هائلة فى مجال العلوم البيولوجية والتقنيات الحيوية وتطبيقاتها ، مما يسمح لنا القول بأن القرن الحادى والعشرين سيكون إلى درجة كبيرة عصر علوم الحياة والتكنولوجيا الحيوية حيث أنه من المتوقع لهذه التطبيقات أن يكون لها تأثير اقتصادى واجتماعى على كافة أوجه الحياة وفى كل المجتمعات .

ويرجع الفضل لهذا التقدم الهائل فى العلوم البيولوجية إلى

أستاذ بقسم العلوم البيولوجية - كلية التربية - جامعة عين شمس

الأسلوب العلمى الذى يعتمد على الدليل والبرهان ويستخدم قواعد المنطق السليم ويصور الحقيقة والواقع تصويراً دقيقاً أميناً ثم يفرض الفروض ويختبر مدى سلامتها بالملاحظة الواعية والتجربة الحاسمة . وهو بعد ذلك ينظر إلى الحقائق (الوقائع) التى وصل إليها نظرة مرنة . فهو يجعل اختبار الحقيقة ووضعها على سطح الواقع والقدرة على التفسير والتنبؤ ركناً أساسياً من أركانه . ومما هو جدير بالذكر أن التقدم فى مجال الأحياء لا يتحقق بالاقتصار على معرفة نتائج الدراسات والبحوث ، وانما بالتدريب على الأسلوب العلمى فى التفكير واتقان مهاراته .

تطور أهداف تدريس البيولوجيا :

أهم ما يلفت النظر فى أهداف تدريس البيولوجيا واتجاهاته الحديثة هو تطور أهدافه من دراسة الخصائص والتقسيمات إلى ادراك العلاقات وكشف أسرار الحياة ، ومن الرؤية الآنية إلى الرؤية المستقبلية ، ومن التلقين إلى تعليم الذات ، ومن السلبية إلى الايجابية ، ومن الاستظهار إلى اكتساب الميول والاتجاهات والابداع وبناء القيم وتعديل السلوك . هذا بالاضافة إلى المزاوجة بين الدراسة النظرية والجوانب التطبيقية واتخاذ البيئة معملاً كبيراً والاتجاه نحو التكامل دون أن تهمل التمايز .

إن الهدف العام والمتفق عليه فى تدريس العلوم البيولوجية فى الجامعة هو تأهيل الطالب وتزويده بالمعلومات والقدرات والمهارات العلمية لكى يشارك فى خطط وبرامج التنمية بمستوياتها المختلفة سواء فى البحث العلمى أو العمل الميدانى فى مجال تخصصه . ومهما بذلنا من جهود لتحقيق هذا الهدف فانه بدون العمل على تدريب الطالب الجامعى على التعلم الذاتى كى يمضى فى طريقه بعد التخرج ويستزيد من المعلم كل يوم بمعرفته

الشخصية ، يكون ذلك اهادراً للجهد والوقت والنفقات . واذا سلمنا بذلك الهدف العام فيجب الاتفاق على الأهداف الاجرائية المحددة التى ترشدنا إلى المحتوى والطرائق المتبعة فى التدريس . ومن هنا نرى ضرورة اعطاء أساس علمى ترتكز عليه المعلومات والقدرات فى السنوات التالية ، ويكون ذلك الأساس مبنياً على ما سبقه من جهود ومعلومات درسها الطالب فى السنوات السابقة وخاصة فى المرحلة الثانوية وخاصة بعد تحديثها وادخال الكثير من المفاهيم العلمية المتقدمة فيها .

ويمكن تلخيص أهم أهداف تدريس العلوم البيولوجية المتعارف عليها فى :

١- مساعدة الطلاب على اكتساب الحقائق والمفاهيم والتعليمات والمبادئ البيولوجية الأساسية بصورة وظيفية .
٢- مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات الأساسية بصورة وظيفية .
٣- مساعدة الطلاب على اكتساب الميول المناسبة .
٤- مساعدة الطلاب على اكتساب الاتجاهات والقيم بطريقة وظيفية .
٥- تدريب الطلاب على استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير والعمل على تنمية قدراتهم الابداعية .

هذا بالاضافة إلى أننا نضع فى اعتبارنا ضرورة دراسة البيولوجيا كعامل من العوامل المحددة لمستقبل الثقافة البشرية بوصفها دعامة أساسية من دعامات الثقافة العامة التى ينبغى أن يتزود بها كل معلم مهما كان تخصصه (بل لا أكون مغالياً أو متخطياً الواقع اذا قلت : أن يتزود بها كل مواطن مهما كان اتجاهه الدراسى أو المهنى) كى يستطيع أن يواجه الحياة بعد تخرجه وحتى يفهم نفسه ومحيطه الحيوى ، وحتى لا يتعرض لأخطار الجهل

القاتل بأمور تمس حياته فى الصميم وتحدد مستقبله ومستقبل أبنائه وأحفاده من بعده .

وبالرغم من وضوح كل ما سبق إلا أنه لا ينفذ ولا يطبق فى معظم كليات جامعاتنا المصرية والتى تقوم بتدريس العلوم البيولوجية فى سنواتها الأولى ، أو فى الأقسام المعنية بتخريج متخصصين فى البيولوجيا بفروعها المختلفة .

المعوقات :

ولكن ماهى المعوقات التى تحول دون تحقيق هذه الأهداف بالصورة المثلى . إن نظرة سريعة على واقعنا التعليمى فى الجامعات تظهر بوضوح وجود معوقات لا تخص تدريس علم البيولوجيا فقط بل تنسحب على باقى العلوم . لذلك سأعرض بايجاز لهذه المعوقات مع التركيز على العلوم البيولوجية .

أولاً : المكتبة والمعمل :

بالرغم من محاولة تحويل التعليم من التلقين إلى الابداع إلا أنه فى هذا الواقع السريع للتطوير سقط -أو كاد يسقط- الاهتمام بعنصرين أساسيين يعتبران حجر الزاوية فى تحويل الطالب من الاعتماد على عملية التلقين إلى ممارسة الابداع . ومن المتفق عليه أنه بدون المكتبة والمعمل سيكون من الصعب خلق شخصية الطالب الذى نفكر فيه أو الذى نهدف إلى تكوينه .

١- إن البناء الثقافى للانسان ومساعدته على التحرر الفكرى والابداع يبدأ منذ الصغر . إن عادة القراءة مكتسبة فينبغى تنميتها لنتفادى ظهور جيل من المعوقين ثقافياً . بين جدران

المكتبات يتشكل مصير الأمة . إن المكتبة لا تقل أهمية عن المعمل أو قاعة الدرس فى العالم الحديث فهى القلب الذى يضخ المعرفة ، والعقل الذى يبدع ويلاحق العصر .

وهنا أقترح عمل بحث عن الطالب والمكتبة فى الجامعة على وجه العموم وفى كليات اعداد المعلم على وجه الخصوص .

٢- نحن فى حاجة إلى النظام الذى يعد الفرد ليكون متسائلاً ، ناقداً ، لا يقبل كل ما يقال له بدون أن يناقشه ويقتنع به ، وإلى النظام الذى يطرح من الأسئلة أكثر مما يجيب عنها ، وإلى النظام الذى يعتمد على التعلم الذاتى لا على التلقين ، وإلى النظام الذى يُعَود التلاميذ منذ بداية تعلمهم على البحث فى المراجع وجمع المعلومات من مصادرها . وإلى النظام الذى يدرب التلاميذ على التردد على المكتبات . بهذا الأسلوب تنضج شخصية الطلاب وتتسع معرفتهم وتصبح مصادر المعرفة هى العالم المحيط بهم بلا حدود وليست هى الكتاب المقرر . بهذا الأسلوب ينمو التفكير الابداعى . ولكن أين هذه الكتب ؟

من أهم المشاكل التى تواجهنا فى تدريس العلوم البيولوجية فى جامعاتنا وجود عدد محدود جداً من الكتب المؤلفة أو المترجمة . وهذا يجعلنا فى مشكلة مع الطلاب حيث وجود مصادر أخرى للمادة ، وتفاعل الطالب معها أساس فى المناقشة والنقد . لذلك فنحن فى حاجة إلى ترجمة الكثير مما هو ضرورى فى أساليب العلوم البيولوجية ثم أيضاً نحن مطالبون بالتأليف فى هذا المجال . لذلك أرى ضرورة مناقشة قضية التأليف والترجمة فى مجال العلوم البيولوجية على مستوى الأقسام البيولوجية فى كل الجامعات على وجه العموم وفى كليات اعداد المعلم على وجه الخصوص .

٣- المعمل ، والمقصود بالمعمل التجريب ، أى أن يجرى الطالب التجارب بنفسه . واذا كان هذا العنصر متوفراً فى كليات عملية بدرجة جيدة إلا أنه فى كليات عملية أخرى وخاصة كليات اعداد المعلم الاقليمية لا يصل إلى الدرجة المنشودة . واذا تركنا الجامعة وألقينا نظرة على المدارس لن نجد دور للمعمل فيها . ونظرة سريعة على ما تم من تطوير فى نظام الثانوية العامة وحذف الدروس العملية من مقرر البيولوجيا للثانوية العامة يدعونا إلى ضرورة دراسة هذا الموضوع ، لأنه كيف يتعين دراسة العلوم البيولوجية دون دراسات عملية ... وأيضاً اقترح هنا ضرورة عمل دراسة عن التدريبات العملية فى مقررات العلوم فى المدارس الاعدادية ومقررات الأحياء والكيمياء والفيزياء فى المدارس الثانوية ، وهل هى واقع وحقيقة فى هذه المدارس أم أنها نشاط عملى مع وقف التنفيذ . ثم عمل دراسة موازية لتحديث الدراسات العملية للعلوم البيولوجية فى كليات اعداد المعلم . لأنه من غير المعقول أن نتوقع أن تنتج لنا المدارس الثانوية عقولاً قادرة على الابداع فى البيولوجيا والفيزياء والكيمياء ، اذا كان التلميذ قد تعلم هذه المقررات فى الكتب دون أن يدخل المعمل ويجرى بعض التجارب بنفسه ويتعرف على المواد التى يقرأ عنها بشكل مباشر .

ثانياً : افتقاد القدوة والمثل الأعلى فى نظر الطلاب :

لقد استمدت معظم الأجيال الحالية والسابقة مثلها الأعلى من المدرسة والجامعة ، وكان المعلمون والأساتذة هم القدوة الصالحة التى اقتدوا بها . ترى من أى مصدر يستمد طلاب وشباب اليوم مثلهم الأعلى ، وبأى نوع من الناس يقتدون بعد ما فقدت الجامعة دورها التربوى ، وبعد ما تصدعت العلاقة بين الطالب والأستاذ ، وانهارت الثقة فى بعض القيادات من فرط التناقض بين الأقوال والواقع الملموس .

ومـا أراه هـو ضـرورة اعـادة بـنـاء الجـسـور التى انهـارت بـين الطالب والأستاذ ، وبين الطالب والجامعة ، وبين الأساتذة بعضهم البعض وإلا سيبقى الواقع المر وهو تخريج طلاب ضيقى الأفق محدودى التفكير غير قادرين على الابداع .

ثالثاً : الحرية الأكاديمية ... وحدودها :

الطفل قبل ولادته يكون جزءً من الأم . وما عملية الولادة وقطع الحبل السرى إلا الخطوة الأولى فى طريق استقلاله وحريته . وعملية التربية قد تعظم من قدرته على الحب والابداع وعلى التفكير الحر المستقل ، وقد تصيب هذه القدرات فى مقتل فتؤدى إلى عجز عن الحب وعن التفكير الحر المستقل وعن الابداع .

يجب أن يسود فى مجتمعنا الجامعى مُسلمة مبدئية تقول بأن الحكمة ليست حكراً على طرف دون آخر ، وأن العلاقة التى تربط كافة الأطراف هى علاقة تبادلية ، وأنه ليست هناك أوان ممتلئة لنهايتها وأوان فارغة تماماً ، وأن الحقيقة يتم الوصول إليها بتبادل الرأى والخبرة والمشورة ، وبضمان حق كل أطراف العلاقة فى التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم بحرية ، وأن الازدهار فى العلاقات الانسانية داخل الحرم الجامعى لا يمكن أن يحدث إلا فى اطار من الاحترام والتقدير والندية بين كافة الأطراف . بهذا الأسلوب ننتج عقولاً ناضجة وشخصيات مستقلة ايجابية تميل إلى التسامح ولديها قدرة أكبر على الابداع وعلى العمل المنتج ، ولديها ميل إلى المبادرة والمخاطرة ، وتتسم بالشجاعة والصراحة والصدق والشعور بالمسئولية والثقة بالنفس . ولكن ما حدود هذه الحرية ؟ وهل لها ضوابط ؟ هذا يقودنا إلى اشكالية الحرية والابداع والالتزام . وهذا يحتاج إلى بحث اخر .

رابعاً : الحاجة إلى تربية ثقافية (تربية بيولوجية) :

إننا نعانى من نقص كبير فى المعرفة العلمية والثقافية بين المتعلمين وكوادر هيئات التدريس بالجامعات . إن التطور المفزع فى مجال العلوم البيولوجية يتطلب تنمية الادراك لمنجزات الثورة البيولوجية . وبدلاً من أن نسخر من ذوى الرؤى المستقبلية ينبغى أن نشجع الطلاب على التأمل الحر . نحن فى حاجة إلى مناقشة التطورات الهائلة الحادثة وتأثيرها الحالى والمتوقع على فكر الانسان . لا يجب أن ننتظر إلى أن تتحقق أحلام العلماء وتصبح واقعاً ملموساً ثم نفكر فى مناقشتها وتجنب أخطارها . إننى أقترح عقد ندوة عن التربية البيولوجية تناقش كل هذه الأمور وتضع المقترحات اللازمة .

وتبقى النقطة الأساسية وهى **الاقتناع** بالقضية المثارة أو التيار الذى أعلن نشأته .. هل نحن مقتنعون أم لا ؟ واذا كنا مقتنعين فهل نطبق ذلك فى حياتنا وفى أسرتنا وفى مناشط الحياة المختلفة ؟

إن التربية فى عالم اليوم مطالبة أن تكون تربية متغيرة قادرة على احتواء الجديد وتحسس المستقبل حتى لا نعيش غرباء فى عصرنا ...

التربية المقارنة وحوار الثقافات

رمضان أحمد عيد

المدخل :

يمكن الاشارة -فى البداية- إلى كتاب بعنوان " الأبعاد الدولية للتربية " ، من تأليف ليونارد كنويرزى Leonard Kenworithy .

والسؤال هو : لماذا هذا الكتاب بصفة خاصة ، وما مدى ارتباطه بعنوان هذه الورقة ؟

والاجابة عن هذا السؤال ، تتطلب عرض موضوعات الكتاب بشئ من التفصيل . يتضمن الكتاب ثمانية فصول ، الفصل الأول : عالم المستقبل الذى يمكن التنبؤ به ، ومن ضمن نقاطه الجزئية " عالم يتزايد فيه الاعتماد المتبادل " . والفصل الثانى : العالم الدولى والحاجة إلى أفراد ذوى وعى دولى ، ومن ضمن نقاطه الجزئية " دولة عالمية ومجتمع عالمى - أم مجتمع دولى " ؟ والفصل الثالث : الأبعاد الدولية للمدارس (فى أمريكا) : بعض الاعتبارات العامة ، ومن ضمن نقاطه الجزئية : " بيان موجز عن التعليم من أجل التفاهم الدولى للمؤتمر الدولى للتعليم العام " . والفصل الرابع : البعد الدولى للمدارس الابتدائية . والفصل الخامس : البعد الدولى للمدارس الثانوية . والفصل السادس : وسائل العلم ومصادره فى المدارس الابتدائية والثانوية . والفصل السابع : البعد الدولى لمعاهد التعليم العالى . والفصل الثامن : البعد الدولى لتعليم المدرسين . والفصل التاسع : خاتمة تتناول فكرة أساسية هى : " أن القومية المستنيرة والدولية المستنيرة هما موجتا المستقبل المزدوجتان " .

مدرس بقسم التربية المقارنة بتربية عين شمس .

إن مناهج التعليم الكثيرة ، عند أى مستوى وفى أى مكان بالعالم ، ينبغى أن تكون منها الرحلة المشتركة التى نقوم بها إلى مناطق كوكبنا الأخرى ، للقاء أعضاء آخرين من أسرة الانسان ، لنرى كيف يعملون ويلعبون ، ويبدعون ويتمتعون بالجمال ، وينظمون أنفسهم سياسياً واقتصادياً ، ثم كيف يعبدون .

وإذا ما جمعنا بين محتويات هذا الكتاب ، وبين عنوان هذه الورقة ، لوجدنا أنه كتاب فى التربية المقارنة ، إذ هو يتناول نظم التعليم فى العالم ، ويعرض لها من خلال " الكثير من أوجه الخلاف والقليل من أوجه الشبه " ، وهو يعرض لها أيضاً من خلال القوى والعوامل الثقافية المرتبطة بنظم التعليم فى كل مجتمع .

وللتدليل على ذلك ، يعرض الكتاب لتقسيم الخبراء شعوب العالم إلى مجموعات مختلفة ، وهذه هى إحدى الطرق لتقسيم العالم إلى ثمان مجموعات حضارية هى :
الأنجلو ساكسون ، اللاتينيون ، الجرمانيون ، السكندنافيون ، السلافيون ، المسلمون ، الأمريقيون جنوبى الصحراء ، الهنود ، الصينيون [1] .

ويعلق المؤلف على هذا التقسيم : " إن الاختلافات قائمة فى عالمنا الصغير ، ومن الحماقة أن نهمل وجودها لأنها غالباً ما تسبب صعوبات كبيرة ، ولكن بعضها يثرى العالم .

فأى عالم كئيب كان يمكن أن يقوم لو أننا كنا جميعاً متشابهين ، هناك ثراء وخصب فى تنوعنا . [2]

---

(١) ليونارد كنويرزى ، الأبعاد الدولية للتربية ، ترجمة عبد التواب يوسف ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٣ ، ص ٢٤ .

(٢) نفس المصدر السابق ونفس الصفحة .

ويشير ما سبق إلى أن التربية المقارنة ترتبط بالخصوصية الثقافية فى اطار كل حضارى مشترك ، وأنها تقوم على الربط لا بين وقائع قابلة للملاحظة ، بل بين علاقات وحتى تركيبات من العلاقات .

وتكون بهذا الشكل المتطور وثيقة الصلة بالفرضيات ، أو بالمشكلات التصورية المصاغة فى اطار نظريات أشمل وأعم تستمد منها بنيتها . فهذا الشكل المتطور من الوساطة المنهجية بين المعطيات الثقافية ، ونظريات العلوم الاجتماعية هو الذى يسمح إذن للطريقة المقارنة بالاضطلاع بوظائف محددة فى مجال تكوين النظريات وتدقيقها . [٣]

ويلزم الأمر أن نؤكد نها على أن "المقارنة" لا تعنى الانتباه إلى شيئين فى آن واحد ، فقد يظهر أمامنا شيئان فى وقت واحد دون أن نعقد المقارنة بينهما ، بل إن ما يصنع المقارنة هو فعل واع من العقل ، وهو الفعل الذهنى الذى يشكل جوهر ما نسميه بالعلاقة أو الترابط . [٤]

وبالاضافة إلى ماسبق ، فإن عنوان الكتاب " الأبعاد الدولية للتربية " يحقق هدفاً رئيسياً من أهداف التربية المقارنة وهو " التفاهم الدولى والسلام العالمى " .

فإن التربية المقارنة يمكن أن تؤدى دوراً بارزاً فى تحقيق السلام والتفاهم الدوليين ، لأنها تعتمد على الزيارات ، وعقد

---

(٣) جورجن شويور ، **ازدواجية التربية المقارنة : المقارنة عبر الثقافية والانفتاح على العالم** ، مستقبليات ، المجلد التاسع عشر ، العدد ٣ ، اليونسكو ، ١٩٨٩ ، ص ٤٢٧ .

(٤) نفس المصدر السابق ونفس الصفحة .

المؤتمرات فى البلاد المختلفة ، وعلى التعاون فى حل المشكلات التعليمية ، مما يؤدى إلى الاحساس بالأخوة الانسانية ، وتدعيم لها ، واضافة إلى أن العالم قد صار -بالفعل- منذ الحرب العالمية الثانية - وحدة واحدة ، وبذلك تسهم التربية المقارنة مع التربية الدولية ، فى تحقيق الوئام والصداقة ، والأخوة والسلام بين مختلف شعوب العالم ، وفى الأخذ بيد الشعوب التى تعترضها مشكلات تعليمية ، تحول دون نهضتها وتقدمها ، وفى نبذ فكرة الحرب من مناهج التعليم ، وغرس فكرة الأخوة الانسانية ، وفى التقريب بين أهداف التربية فى كل المجتمعات .[5]

ويمثل تحقيق هذا الهدف من أهداف علم التربية المقارنة حواراً بين الثقافات ، حواراً مع الآخر ، والتفاهم معه من خلال التعرف على ثقافته ، وحركة التغيير التى ينشدها من أجل اقامة وحدة الحضارة الانسانية مع تعدد مستوياتها الثقافية .

وحوار الثقافات قد يفهم منه -ضرورة- وجود " الندية " بين أطرافه ، وهو قول يأخذ به الكثيرون كشرط أساسى لاقامة مثل هذا الحوار على أساس أنه لا حوار فى ظل مفهوم التبعية " .

غير أن الأمر قد لا يبدو كذلك ، فإن مفهوم التبعية إذا كان نتاج المجتمع الصناعى ، والتنظيمات البيروقراطية الثابتة والقائمة على مفهوم التنظيمات الصناعية الرأسية والتسلسل الهرمى ، من شأنها أن تفرض وجود «الصراع » بين التنظيمات الانسانية -أياً كانت تسميتها- باعتبار أنه " سلوك علنى وصريح يمارسه الأفراد ، والجماعات حول بعض المبادئ أو الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها أو الحفاظ عليها " فإن الأمر لا يزال وارداً فى

---

(٥) عبد الغنى عبود ، الايديولوجيا والتربية - مدخل لدراسة التربية المقارنة ، الطبعة الرابعة ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٧٩ .

فالمجتمع الصناعى أفضى إلى ضرورة الاعتماد على الحوار بين الثقافات بسبب وجود المصالح والمنافع المتضاربة والمتعارضة فى بعض الأحيان بين هذه الثقافات ، بينما يقوم مجتمع المعلوماتية -منذ البداية- على شرط أساسى هو الحوار ، الحوار الحر بين ثقافات متباينة من أجل التمسك بفكرة حضارة انسانية واحدة ، ولعل ذلك ما أفضى إلى مفهوم الاعتماد المتبادل .

ولما كنا فى مرحلة انتقالية من التنظيم الصناعى إلى التنظيم المعرفى ، فإن مفهوم التبعية لا يزال وارداً فى الأذهان ، وعلينا أن نتعامل معه ، فهو لا يمنع الحوار من خلال الرؤية المغايرة أو المخالفة لمستجدات نهايات القرن العشرين ، ومفهوماتها الأساسية مثل : الكونية ، الكوكبية ، الاعتماد المتبادل ، الابداع ، فهى كلها مفاهيم تعنى -بصورة أو بأخرى- التبعية .

ولكى يتضح الأمر أكثر ، نفرق بين الفكر الانسانى فى كل من المجتمع الصناعى ومجتمع المعلومات ، ففى المجتمع الصناعى من حيث أن واقع هذا المجتمع يشير إلى صورة العدو ، بينما يتجه اطاره الفكرى إلى محاولة التخلص من هذه الصورة ، فى حين أن المجتمع المعلوماتى يشير إلى انتفاء صورة العدو ، وإن كان الأمر لا يزال محكوماً بالاطار الفكرى السابق عليه ومحاولة التخلص من هذه الصورة .

تلك هى الاشكالية المطلوب التفكير فيها من خلال عمل للتربية المقارنة فى كليات التربية ، يستهدف تنمية ممارسات مغايرة لمعلم المعلم بهذه الكليات من جهة ، واكتساب معلم المستقبل دوراً فاعلاً ، ومشاركاً فى احداث التغيير من جهة أخرى ، يسمح لنا -هذا التغيير- باقامة حوار بين الثقافات يؤكد على اعداد الكوادر

البشرية التى تمتلك سبل مواجهة التغيير ، بل وقيادته وتوجيهه إلى حل مشكلات المؤسسات التعليمية ذات الطبيعة البيئية من حيث تشابكها وتقاطعها مع باقى مؤسسات المجتمع من جانب ، وارتباطها بالتغيرات المتسارعة والتحولات الكبرى فى العالم ككل من جانب آخر .

الاشكالية :

يرى الكثيرون -من المشتغلين بالدراسات التربوية المقارنة- أن طبيعة علم التربية المقارنة تتمثل سمتين أساسيتين هما :

. علم متداخل التخصصات ، تحتاج دراسته إلى الالمام بالعديد من مجالات المعرفة المتنوعة ، ومعرفة وظيفية لعلوم مختلفة مثل علم الاقتصاد ، وعلم السياسة ، وعلم الاجتماع ، وعلم الانثربولوجيا ، بالاضافة إلى فهم لفلسفة العصر وحركة التاريخ فيه .

. علم يؤكد على فهم النظام التعليمى ومشكلاته داخل الاطار الثقافى والاجتماعى والاقتصادى والتكنولوجى الذى يوجد فيه النظام التعليمى ، بغية الوصول إلى أجه الشبه وأوجه الاختلاف بين تطبيقات دول الدراسة المقارنة وتفسيرها بالرجوع إلى نظريات العلوم الاجتماعية ، ومفهوماتها الأساسية ، وتقديم مقترحات السياسة التعليمية لاصلاح النظام التعليمى القومى والمساهمة فى صنع واتخاذ القرار التربوى الرشيد .

كما تتعدد المداخل أو المقاربات البحثية المستخدمة فى الدراسات التربوية المقارنة نتيجة لما سبق .

ولعل هذا ما دعا " بدرو روسيللو " إلى تعريف علم التربية

المقارنة بأنه : " تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلة التربوية " ، وهو بهذا التعريف ، يعرّف التربية المقارنة كمجال معين للدراسة وكأسلوب لمناقشة قضايا ومشكلات التربية من وجهة نظر مقارنة .

ويترتب على ما سبق ، أن الدراسات التربوية المقارنة المنتقلة من الوصف المنهجي للوقائع إلى التحليل الاجتماعي -التاريخي لا زالت قليلة ، وأن السعي إلى استخلاص العناصر المترابطة والمعبرة عن الرؤى الضمنية لاتجاهات حركة التربية والنظم التعليمية فى العالم ، والتى تشكل تركيباتها المتغيرة مختلف التيارات الفكرية ، لا تزال بعيدة المنال ، اذا ما كنا نسعى إلى اقامة الحوار بين الثقافات من خلال عمل للتربية المقارنة .

كما أننا بحاجة إلى الكشف عن جوانب أو أبعاد الاختلاف أو الاتفاق ، والتى يمكن ملاحظتها فى سياقات اجتماعية ثقافية مختلفة ، ثم هذه الجوانب أو الأبعاد فيما بينها ، وبين الرؤى المستقبلية للفكر التربوى العالمى ليستخرج منها ما تنطوى عليه من امكانات تعميم نظرى أو قدرة تفسيرية ، تنتج حل المشكلات التربوية بفكر مغاير ، يقوم على التنبؤ بصورة المستقبل .

ومن ثم يمكن القول ، إن السعى إلى تغيير الواقع -فى عمل التربية المقارنة- وتطوير أساليب الممارسات التربوية وتنميتها هو هدف أساسى من أهداف التربية المقارنة فى عصر التغيرات الكبرى والتحولات السريعة .

ولتحقيق هذا الهدف ، يتعين الاجابة عن السؤال التالى :
ما هو الطرح الجديد لعلم التربية المقارنة ، والذى من شأنه أن يسهم فى احداث التغيير ، واقامة الحوار بين الثقافات ؟
تشير طبيعة علم التربية المقارنة إلى أن دراسة نظم التعليم ،

وفهمها وحل مشكلاتها ، يرتبط باعتبارها منظومة فرعية من النظام المجتمعى ككل ، وهو ما أتاح تقسيم هذه النظم التعليمية -وفق التقسيم الثنائى- إلى نظم تعليمية لمجموعة البلدان الرأسمالية ، ونظم تعليمية لمجموعة البلدان الاشتراكية بالاضافة إلى نظم تعليمية لمجموعة بلدان العالم الثالث والتى يسير بعضها على الطريق الرأسمالى ، وبعضها الآخر يسير على الطريق الاشتراكى .

غير أن هذا التقسيم -فى ظل التغيرات الحالية- يحتاج إلى اعادة التفكير فيه ويتطلب الأمر التساؤل عن مشروعية هذا التقسيم ومصداقيته فى الواقع ، طالما أن علم التربية المقارنة يبدأ من الواقع بتحولاته وتغيراته المتعددة والمختلفة .

فإذا كانت التغيرات الحالية تشير إلى حضارة انسانية واحدة ، وتأثيراتها على مفهوم السياق المجتمعى للنظام التعليمى والذى يرتبط باطار تاريخى/ثقافى ، فإن الطرح الجديد لعلم التربية المقارنة ، يشير إلى طرح قضايا جديدة ومختلفة بعيدة عن أنماط أو تقسيمات محددة سلفاً لنظام التعليم . وهى مسألة تتطلب حرية أكثر من الباحثين والمشتغلين بالتربية المقارنة ، وابداع انسانى يجاوز الواقع ، ويتخلى عن المألوف إلى الأفكار الجديدة والتى من شأنها أن تتيح اقامة الحوار الفكرى الناقد دون مثال فكرى قبلى يلزم هذا الحوار مسبقاً ، وإنما يكون هذا الحوار متمثلاً لرؤية مستقبلية تصاغ من وحي خبرات وممارسات الابداع الانسانى .

فالانسان يتجه إلى ... بحكم قدرته أو امكان مجاوزته للواقع الذى يعيشه ، واتجاه الانسان إلى فعل ، يعنى التغيير ، والتغيير صورة المستقبل .

غير أن التغيير يستلزم -من حيث هو مستقبل- نقض الواقع

ونقده . والواقع محاط بسور السلطة ، تدافع عنه وتقاوم تغييره .

السؤال اذن : كيف يمكن للانسان أن يحدث تغييراً دون أن يحدث الصراع بين الذات (الانسان) والموضوع (السلطة) .

لعل الاجابة تتأتى من خلال أن الفعل الانسانى حالة عقلية ، أو هو صورة فكرية من صنع العقل المبدع .

فالتغيير القادم كامن فى العقل المبدع الذى يستطيع تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً فى الواقع .

وطالما أن التغيير واحداثه من صنع العقل ، فيمكن القول أن هناك حقيقة يسعى إليها العقل المبدع وإن كانت مستقبلية لم تتحقق بعد . ومن ثم يمكن أن نسعى إلى احداث التغيير فى العقل التربوى ، وأعنى بالعقل التربوى " مجموعة أفعال وممارسات أساتذة التربية والتى من شأنها إحداث التغيير " .

وبمعنى آخر ، إن نصنع المستقبل واقعاً حتى نسمح لطلابنا أن يشاركوا فى صنع هذا المستقبل من خلال الحوار الحر بينهم من جانب ، واتاحة الفرصة لهم أن يعبروا عن أنفسهم تعبيراً صحيحاً من جانب آخر .

نخلص مما سبق ، إلى أن الاشكالية ليست فى رفض المجتمع للابداع الانسانى ، أو الحوار ، أو حتى التغيير .

فالمجتمع -أى مجتمع- ما هو إلا مجموعة ممارسات أفراده ، وعلاقاتهم فيما بينهم ، أياً كان نمط أو نوع النشاط الذى يعملون من خلاله ، وما ينتج عن هذه الممارسات والعلاقات من تكوينات ثقافية/اجتماعية ، يتسم بها المجتمع ككل .

كما أن الاشكالية ليست فى الصراع بين الفرد والسلطة ، فهو -أيا كانت طبيعته- مؤقت ، كما أنه ليس فقط طبيعياً أن يحدث الصراع ، بل قد يكون أحياناً ضرورياً أو محركاً للابداع والتغيير . **الاشكالية إذن فى المجتمع العلمى (التربوى) نفسه .**

إن الحوار فى المجتمع التربوى يفتقد إلى الوضوح والصراحة ، بل يفتقد إلى الصراع الذى من شأنه أن يحرك الأطراف المعنية نحو الاختلاف ، نحو الابداع من خلال مواصلة هذا الحوار ، والحرص على طرح المفاهيم المغايرة ، والأساليب البحثية الجديدة .

وتعتبر الأساليب البحثية فى الدراسات المقارنة ، قضية من أكثر قضايا التربية المقارنة اشكالاً وجدلاً . ولعل ذلك ما أدى إلى القول بأن " قضية المنهج فى التربية المقارنة ليست بهذا القدر الذى تبدو عليه من الاشكال والجدل إذا نحن فهمنا ماهية التربية وماهية المنهج العلمى على السواء ، وما أتى الاشكال ولا الجدل ، إلا فى غياب واحدة من الماهيتين أو كلتيهما ، على ساحة الحوار ، غياباً حول الحوار العلمى إلى سفسطة فارغة " .[6]

ويشير رصد واقع المجتمع العلمى التربوى إلى تساؤل مؤداه : " كم متخصصاً لدينا فى فلسفة التربية مثلاً ، سواء كان دارساً لفلسفة التربية فى الغرب أو فى التراث ؟ الواقع أنهم قلة نادرة من واقع ما صدر من كتابات فى التربية ، ثم لا حوار بين تلك القلة ، وإنما مجرد اتهامات ظاهرة أو خفية ، يتبادلها الجانبان بين الحين والآخر ، وقس على ذلك بقية التخصصات فى التربية ، ليس ثمة جدل بين : " نعم و لا " إلا فى القليل النادر ، وفى الكثير ، من

---

(٦) عبد الغنى عبود وآخرون ، التربية المقارنة -منهج وتطبيقه ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، الصفحة الأولى من التقديم .

الموضوعات المكررة [٧].

ذلك هو الواقع ، وتلك هى الاشكالية !!

الحل :

ثمة واقع نعيشه ولا يمكن تجاهله ، وهو أن التغير أو التحول من المجتمع الصناعى إلى مجتمع المعلومات ، يفرض أنماط حياة اجتماعية مغايرة ، وفهماً جديداً للتنمية الشاملة حيث يتحول جانب كبير من العمل إلى قطاع الخدمات والمعلومات ، وتقاس فاعلية العمل بالقدرة على الابداع .

وهناك تغيير فى نظم التعليم ، من نظم تعليمية محددة ، وتعلم معلومات ومعارف معينة إلى نظم تعليمية مستمرة ، وتعلم كيف نتعلم وفقاً للواقع المتغير ، والذى يتطلب -بصفة مستمرة- إعادة النظر فى المواقف التعليمية والقيم السائدة ، واتجاهات التغيير التى تفرض الوعى بمؤسسات هذه الاتجاهات ، وإمكان التنبؤ بأبعادها .

ويعنى ما سبق أن المنظمات التعليمية التى لا تملك القدرة على استقبال مؤشرات وملامح التغيير ، تتخلف ولا تلحق بالركب .

وهو ما يلقى على المنظمات التعليمية تبعة استباق التغيير ، وفهم أبعاد أو عناصر الصراعات التى تظهر فى عالم اليوم ، ويتمثل ذلك فى مسئوليتها -أى المنظمات التعليمية- دون غيرها ، فى إعادة صياغة أهدافها ، وتغيير المحتوى التعليمى والتربوى

---

(٧) عبد السميع سيد أحمد ، دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦٠ .

وطرق أو أساليب التقويم .

وبناء على ما تقدم ، يمكن طرح ثلاثة أبعاد رئيسية كمقتضيات اسهام علم التربية المقارنة بكليات التربية -مؤسسات اعداد معلم المستقبل- فى مصر لاقامة الحوار الحر ، الناقد والمبدع . وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلى :

البعد الأول : المحتوى التعليمى والتربوى

. وبصدد هذا البعد . يمكن التفكير فى التخلى عن التقسيمات المحددة سلفاً لنظم التعليم ، وطرح قضايا تعليمية وتربوية تعبر عن التغييرات المتسارعة فى الفكر التربوى العالمى .

. تضمين المقدمة المنهجية للمحتوى التعليمى والتربوى موضوعات أو قضايا عامة مثل : الأبعاد الدولية للدراسة المقارنة ، وحدة المعرفة الانسانية ، الوفاق الدولى وحوار الثقافات ، دور الأمم المتحدة والمؤسسات أو المنظمات التربوية التابعة لها .

. ارتباط هذه القضايا التعليمية والتربوية بالاطار الحضارى الانسانى المشترك بداية ، وحركة السياق المجتمعى فى اتجاه هذا الاطار الحضارى العام .

. أولوية نظم التعليم البديلة ، والتعليم اللانظامى ، واسهاماتها فى تحقيق تنمية الموارد البشرية .

البعد الثانى : التعليم والتعلم

. مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى مجال التخصص ، فى تدريس

المقرر الواحد ، وذلك وفق اهتماماتهم ، وتخصصاتهم الدقيقة .

. امكان استخدام الحوار السقراطي كأساس للتعليم والتعلم داخل المحاضرة .

. استخدام أساليب التدريب كتمثيل الأدوار والمحاكاة كمدخل أساسى فى طرق التعلم .

. فى ضوء تكامل المعرفة الانسانية ، بحث إمكانية أن تتحول بعض المحاضرات إلى ورش عمل ، يساهم فى الإعداد لها ، والعمل بها ، أعضاء هيئة التدريس من تخصصات متعددة .

. قضية الكتاب المدرسى ، وبصراحة أكثر ، الكتاب الواحد أم المراجع المتنوعة ، وكيفية التعامل معها على أساس الرؤية الفكرية المتناغمة والمتسقة .

البعد الثالث : اساليب التقويم

. فى ضوء ارتباط التقويم بالمستقبل لا الماضى ، وأن الهدف من التقويم هو : ماذا يستطيع الطالب أن يفعل ، لا ماذا فعل الطالب ! يحتاج الأمر إلى طرح العديد من القضايا .

. نماذج الاجابات المسبقة ، والاجابة الصحيحة دائماً بغض النظر عن التمايز والاختلاف بين الطلاب .

السؤال الواحد والاجابات المتعددة ، وتحقيق مفهوم التفكير الافتراقى .

. درجات أعمال السنة ، والمجاملات ، والسهو ، والضغط النفسى والعصبى على الأساتذة .

. هل هى قضية حقيقية أن الاجابة كلما كانت مفهومة ومنطقية وإن تجاوزت العناصر الأساسية للمقرر ، تكون صحيحة .

. امكانية أن تتضمن عناصر التقويم فى التعليم الجامعى خاصة ، شخصية الطالب ، ونشاطه العلمى والاجتماعى .

حوار الندوة

منى أبو سنه

سليمان الخضرى (رئيس قسم علم النفس التربوى بتربية عين شمس)

أنا لا أتفق مع مراد وهبه فى الفصل بين الذكاء والابداع . فثمة علاقة بينهما ، إذ لابد من توفر حد أدنى من الذكاء لكى يكون الفرد مبدعاً . والعلاقة بينهما مستمرة إلى مستوى معين ثم ينفصلان .

وأتفق معه فى نقده للنسق التعليمى القائم وفى وجود أقسام لا تتجاوز تخصصاتها . ولكنى أعتقد أنه فى البداية لابد من التعاون بين الأقسام التربوية بحيث نتجاوز الفواصل ثم ننتقل إلى احداث تعاون بين الأقسام التربوية والأقسام التخصصية .

هذا فيما يختص ببحث مراد وهبه أما فيما يختص ببحث كروبلى فأنا أعتقد أن خصائص الابداع الأربعة التى حدثنا عنها ليست شاملة . فبجانب الشجاعة توجد خصائص انفعالية أو وجدانية مثل المثابرة . ومع ذلك فأنا أتفق معه فى أن الابداع مرتبط بالمستويات العليا الأمر الذى يدفعنى إلى الاختلاف مع مراد وهبه فى مفهومه عن الابداع من حيث أنه غير محصور فى مستوى معين .

هيلانه سوريال (رئيس قسم اللغة الفرنسية وآدابها)

أنا ضد التلقين وضد الذاكرة ولكن لا يوجد أبداً ابداع من لا شىء ، إذ لابد من وجود شىء . والمسألة بعد ذلك هى فى كيفية توصيل هذا الشىء للطالب . ولابد أن يحفظ الطالب هذا الشىء .

وهذا الشيء مثل الطوب الذى نبنى به عمارة . إنه ضرورى ولكنه ليس كافياً إذ لابد من الخيال وأشياء أخرى . وأنا عندما كنت طالبة باحدى المدارس التى تُعلم على الطريقة الفرنيسة كان التعليم يقوم على الحفظ والتلقين وهو ضرورى . فأنا لا أستطيع مثلاً أن أحل مسألة فى علم الهندسة إن لم أكن حافظة للنظرية التى ستكون أساس الحل .

حسن شحاته

أشعر بالسعادة وأنا استمع إلى رباعية مراد وهبه فى تطبيقها على مجال التعليم على الاطلاق ومجال كليات التربية على التخصيص . وأعتقد أن هذه الرباعية تتناغم مع فلسفة وزير التعليم حسين كامل بهاء الدين . كما أعتقد أن الدعوة إلي الابداع والتخلى قليلاً عن الحفظ والتلقين دعوة أساسية . ولكنى اختلف مع مراد وهبه فى قوله بأن أساتذة كليات التربية الذين أسسوا النسق التعليمى القديم هم وحدهم المكلفون بتأسيس النسق التعليمى الجديد ، ذلك أن أساتذة هذه الكليات ، وأنا منهم ، هم عامل أساسى فى فشل تطوير العملية التعليمية . فقد انغلقوا على أنفسهم ، إذ أن أفكارهم فى عام ١٩٢٩ هى نفس أفكارهم عام ١٩٩٥ . هذا بالاضافة إلى أن كليات التربية تعد المعلم فى ضوء مذاكرات قديمة متهالكة القصد منها ليس الكسب الأدبى أو الفكرى وإنما الكسب المادى . اذن لابد من تنحية أساتذة كليات التربية عن تطوير التعليم والاتجاه إلى المهتمين باعداد الانسان للمستقبل فى ضوء رباعيه مراد وهبه .

فايز مراد (أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بتربية عين شمس)

لدى أسئلة ثلاثة أوجهها إلى كروبلى :

. ماذا تعنى بالابداع ؟
. ماهى الأساليب المتبعة فى ألمانيا لحث الطلاب على أن يكونوا مبدعين ؟
. هل توجد مؤسسات فى ألمانيا تنشغل بتنمية الابداع ؟

محمد متولى أحمد غنيمة (استاذ بقسم أصول التربية بتربية عين شمس)

إن رباعية مراد وهبه تدل على عمق فكره الفلسفى ويمكن أن تكون أساساً لبناء الأهداف والسياسات والتخطيط العلمي السليم لعلاج أية مشكلة . وفى هذا الاطار الرباعى لدى بعض التداخلات على هيئة اشكاليات . هلى فى الامكان احداث التغيير أو التطوير بدون فلسفة ؟ واذا كان الجواب بالنفى فما هى فلسفة مجتمعنا المصرى اليوم ؟ وهل فى الامكان احداث تغيير أو تطوير بدون المساس بالسياسة العامة لنظام التعليم فى مصر؟ وما العلاقة بين ما يحدث داخل كليات التربية وسوق العمل ؟ وما هى المواصفات التى نتطلبها من معلم الغد ؟ وإن كنا نريد ابداعاً فما هي البرامج اللازم تقديمها إلى معلمى الغد ؟ ثم هل من المعقول أن يصل عدد ساعات التدريس للأستاذ إلى عشرين ساعة ونقول بعد ذلك إننا نريد أن نلغى التلقين ونحدث الابداع ؟ وعلى الرغم من تقديرى لرباعية مراد وهبه إلا أنى ألاحظ أنها لم تشتمل على الذكاء ، واختبارات الذكاء هامة في مجال الابداع . وأخيراً أود أن أشير إلى قضية هامة آثارها مراد وهبه وهى انفجار المعرفة وانفجار السكان والعلاقة الجدلية بين الانفجارين وهى علاقة تكشف عن أهمية رأس المال البشرى فى الانتاج ، الأمر الذى يدفعنا إلى ضرورة تطوير النسق التعليمى الراهن .

حسن البيلاوى (وكيل تربية بنها لشئون التعليم والطلاب)

أود مشاكسة أستاذنا الجليل مراد وهبه . فهو الذى علمنى جرأة التفكير . قال إن ثمة اشكالية بين انفجار المعرفة وانفجار السكان من حيث أنه على الرغم من أن انفجار المعرفة نقلة كيفية إلا أن السؤال عنها فى مجال التعليم كمى إذ نتساءل : ماذا نعلم ؟ وعلى الرغم من أن انفجار السكان كمى إلا أن السؤال عنها فى مجال التعليم كيفى إذ نتساءل : كيف نعلم ؟ وفى تقديرى أن الاشكالية قائمة اذا أبقينا على بعض جوانب المعرفة واستبعدنا الباقى . فانفجار المعرفة كم وكيف . وكذلك انفجار السكان . فلا كيف بدون كم .

محسن خضر (مدرس بقسم أصول التربية بتربية عين شمس)

رؤية مراد وهبه فى رباعية المستقبل تستوعب المتغيرات الحادثة فى النظام العالمى الجديد . والاشكاليات الأربع التى تطرحها تقابل وتوازى رباعيته . وفى تقديرى أن رباعيته تنتمى إلى المثقف الشمالى إلى حد بعيد وليس إلى مثقف العالم الثالث . فمثلاً مقولة «الاعتماد المتبادل» فى الرباعية تتحول على يد السياسة الأمريكية إلى مبدأ املاء الشروط . ثم إن هذه الرباعية تنطوى على سقوط الدولة القومية وتجاوز الخصوصية الثقافية .

وفيما يختص باشكالية تطوير كليات التربية التى تستند إلى ضرورة النقد الذاتى من قبل أساتذة هذه الكليات لأنفسهم فأنا لى رأى آخر استند فيه إلى التاريخ . ففى تاريخ التربية المصرية ثمة مؤلفات ثلاث حررها ثلاثة مفكرون غير تربويين وهم : طه حسين (مستقبل الثقافة فى مصر) ولويس عوض (الجامعة والمجتمع)

وحامد عمار (بناء البشر) . ولذلك أنا أرى ضرورة مشاركة غير التربويين فى تطوير التعليم .

وفى النهاية أود أن أقدم اقتراحاً بانشاء مدرسة ملحقة بكلية التربية لتكون ساحة للتدريب على الابداع .

محمود أبو زيد (أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بتربية عين شمس)

كنت متحفظاً على المشاركة فى الحوار الدائر على الابداع بسبب المناخ السائد . ولكنى تراجعت لأنه اذا فقدنا الأمل فى تغيير ما هو قائم فلن يتغير شىء . وكيفية احداث التغيير هو فى ذاته ابداع وبالتالى فان ذلك يحتاج إلى جسارة من أجل مجاوزة ما هو قائم . وهذه الجسارة والمجاوزة فى حاجة إلى قدوة . ومراد وهبه يمثل هذه القدوة . وأنا هنا أتحدث عنه كأستاذ لى تعلمت منه الجسارة . وأنا وإن كنت أختلف معه فى رباعيته إلا أننى أعترف أنه كان جسوراً عندما وضع ارهاصات ما يمكن تسميته الابداع .

وثمة اشكالية آثارها مراد وهبه وهى خاصة بهوية الذين يؤسسون النسق التعليمى الجديد ؟ وهى اشكالية صعبة الحل لأنها تتعلق بمدى امكان تنمية الابداع فى اطار النظام القائم ومؤسساته ، وبمدى ضرورة مجاوزة هذا الاطار ؟ وسبق لحامد عمار أن نفى امكان تنمية الابداع فى التعليم فى مناخ اجتماعى يرفض الابداع . وفى رأيى أنه من الممكن تنمية الابداع فى مناخ اجتماعى متخلف اذا تكونت جماعة تأخذ على عاتقها هذا التغيير . وهذا هو ما فعله مراد وهبه . كان جسوراً مع آخرين ثم اتخذت هذه الجسارة شكلاً جماعياً . ولكن اذا ما تم احتواء هذه الجماعة من قبل مؤسسة فان الابداع ، فى هذه الحالة ، يتحول إلى لا ابداع . ولهذا فالمسئولية الجسيمة تقع على عاتق جماعة الابداع هذه لأن التغيير يأتى من أنفسنا وليس من خارج أنفسنا .

أما الاشكالية الخاصة بالقسمة الثنائية بين التربويين وغير التربويين أو بين التربويين والأكاديميين فهى اشكالية مصطنعة . فالمسألة مسألة مصالح بمعنى أن الصراع بين الاثنين يدور على مَنْ الذى يكسب أكثر . ومن ثم علينا مجاوزة هذه القسمة الثنائية اذا أردنا تنمية الابداع لدى الطلاب . وايجابية هذه الندوة هى فى أنها جمعت بين أساتذة كليات التربية على اختلاف تخصصاتهم . ودار الاختلاف فيها حول القضايا وليس حول المصالح . وهذا دليل على أن الابداع مدخل أساسى لتغيير النسق التعليمى القائم أو النسق الاجتماعى السائد .

سناء علي (مدرس علم النفس بتربية حلوان)

سؤالى موجه إلى كروبلى وهو على النحو الآتى : ما هو عمر الطفل الذى أراد أن يرسم الرأس من الداخل ؟ فالمعروف علمياً أن الطفل من السنة الثانية حتى التاسعة يرسم ما يعرفه لا ما يراه . ولهذا فان «طفل» كروبلى عجز عن رسم الحنجرة والبلعوم لأنه لا يعرف مكانهما .

أما بخصوص الابداع وعلاقته برسوم الأطفال فهو يقاس بالطلاقة والمرونة والأصالة . الطلاقة تقاس بعد العناصر التى يعرفها الطفل والمرونة بتباين هذه العناصر والأصالة بانعدام الألفة تجاه هذه العناصر . ويضاف إلى هذه الأبعاد الثلاثة ليس فقط الفصل المدرسى الذى يهيئ المناخ للابداع بل أيضاً الأسرة وهى عامل هام أغفله كروبلى ذلك أن الأسرة هى التى تربى الطفل على اثارة التساؤلات والحوار والجرأة على اقتحام المشكلات .

منى أبو سنه

طرح مراد وهبه ضرورة تأسيس نسق تعليمى جديد فى ضوء

نسقه الفلسفى وفى اطار رباعيته واشكالياته الأربع . وسؤالى هو على النحو الآتى : كيف يمكن حل الاشكاليات فى ضوء الرباعية ؟ أى ما هو المنهج الممكن استخدامه لابداع الحل .

على لبيب ابراهيم (نائب رئيس القطاع التربوى)

عندى نقطتان : النقطة الأولى خاصة بكونى نائباً لرئيس القطاع التربوى . وهو قطاع يضم جميع عمداء كليات التربية وممثلين عن عدة هيئات . وأنا أتعهد أمامكم بارسال توصيات هذه الندوة إلى القطاع التربوى لمحاولة تنفيذها .

والنقطة الثانية خاصة بضرورة أن يكون الابداع هو الوسيلة إلى تطوير كليات التربية . والابداع هنا مثل مادة « البيئة » بمعنى أنه وارد فى جميع المجالات ، وبالتالى لا يحق لأى أستاذ أن يقول إنه أستاذ الابداع . فهذا حق مشروع لكل أستاذ . ومن هنا ينبغى أن نشترك جميعاً فى تشخيص المشكلات التى تعترض سبيل التطوير . وأعتقد أن من بين هذه المشكلات انفصال التخصصات ، أى غياب ما يسمى بالعلوم البينية .

أسماء غانم

أنا فى حيرة من أمر أساتذة كليات التربية . فاذا تحدثنا عن ضرورة الابداع كمخرج من المشكلات التعليمية القائمة ، تحدث الأساتذة عن ضرورة التذكر على أنه نقطة البداية والنهاية فى العملية التعليمية .

والسؤال اذن : اذا كنا نشكو من تخلف النسق التعليمى القائم فلماذا لا نجرب البدائل ؟ لماذا لا نجرب الابداع كبديل عن التذكر ؟

ولى تعليق على قول كروبلى بأن المناخ الاجتماعى هام في تنمية القدرات الابداعية . فأنا لا أتفق معه فى هذا القول لأنه اذا لم يكن المناخ الاجتماعى ملائماً لتنمية الابداع فان الطفل يتكون لديه شعور بعدم الرضا الأمر الذى يدفعه إلى أن يفكر فى بدائل ليست قائمة فى الواقع . وهذا فى حد ذاته ابداع .

فريال حسن خليفه (مدرس فلسفة بتربية عين شمس)

تقديم المعلومات للطالب فى حاجة إلى منهج متعدد الأبعاد بحيث يدفع الأستاذ إلى الخروج من اطار تخصصه الدقيق إلى اطار أوسع يشمل المجتمع والثقافة والعالم ومن ثم يصبح عقلية بدلاً من أن يكون عقلية منغلقة .

مراد وهبه

يساء فهمى عندما أتحدث عن العلاقة بين التذكر والابداع فيقال إننى أريد الاستغناء عن التذكر . وهذا غير صحيح . أما الصحيح فهو أنى أريد توظيف التذكر لصالح العملية الابداعية . ومن بين العوامل التى تدفعنى إلى هذا القول هو رؤيتى المستقبلية لثورة الكومبيوتر . فأغلب الظن أن الكومبيوتر سيحل محل الذاكرة البشرية . بل إننا الآن على عتبة عصر جديد للكومبيوتر حيث ننتقل من كومبيوتر المعلومات إلى كومبيوتر المعرفة ، ومن كومبيوتر يحسب ويخزن إلى كومبيوتر يبرهن . واذا انتهينا إلى صناعة آلة للبرهان فلا يبقى للعقل البشرى سوى الابداع .

وفيما يختص بسؤال منى أبو سنه عن العلاقة بين رباعية المستقبل والاشكاليات الأربع الخاصة بالنسق التعليمى الجديد المقترح فأعتقد أنها علاقة عضوية . لأن رفع التناقض الكامن فى

هذه الاشكاليات لا يتم إلا فى ضوء رباعية المستقبل . فالثقافة الآن متداخلة فى العلوم الانسانية والطبيعية والرياضية . واذا تحدثنا عن الثقافة تحدثنا عن الهوية الثقافية . والهوية الثقافية الآن فى مفترق الطرق فى اطار الاعتماد المتبادل . إذ لابد من تطويرها فى هذا الاطار إلا أنها بحكم أنها «هوية» فهى أقرب إلى الثبات منها إلى التغير . والابداع هنا ضرورى والابداع من شأنه أن يحدث أزمة فى مفهوم الحقيقة وفى علاقة هذا المفهوم بانفجار المعرفة . فانفجار المعرفة يتناقض مع ما هو مأثور عن الحقيقة من أنها مضادة للتغيير . والسؤال اذن : هل من الممكن الفصل بينهما ؟ واذا تم الفصل فبماذا ترتبط المعرفة . أعتقد أنها لن ترتبط إلا بتغيير الواقع بحكم تغيرها . والسؤال بعد ذلك : ما مصير الكتاب المقرر وما ينطوى عليه من حقيقة مطلقة بحكم أنه الكتاب العمدة ؟ واذا ألغى الكتاب المقرر فما هو البديل فى مجال التدريس وفى مجال الامتحان ؟

حامد زهران (عميد كلية التربية بجامعة عين شمس)

بناء على طلب مراد وهبه أقدم موجزاً عن اجتماع عقده السيد وزير التعليم بالأمس مع عمداء كليات التربية من أجل الاعداد لعقد مؤتمر عن تطوير كليات التربية أو بالأدق كليات اعداد المعلم .

وقد دار الحديث فى هذا الاجتماع حول النظر فى المقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية ، وحول المفاضلة بين النظام التكاملى والنظام التتابعى ، وتأهيل معلم المرحلة الابتدائية ، وتأهيل المعلمين غير المتخصصين فى اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية .

وبهذه المناسبة أنوه بالمؤتمر الذى انعقد فى كلية التربية بجامعة أسيوط فى عام والذى اتسم بتلميحات أو ارهاصات ،

عن قصد أو غير قصد ، فى أن تقتصر كليات التربية على اعداد معلم المرحلة الابتدائية ، أى تتحول هذه الكليات إلى اعداد معلمى التعليم الأساسى ، وتتولى كليات الآداب والعلوم اعداد معلم المرحلة الثانوية . بيد أن هذه الارهاصات قد أجهضت فى حينها . ولكن يبقى بعد ذلك الاهتمام بتطوير كليات التربية بتفكير ابداعى .

قدرية اسماعيل (رئيس قسم الفلسفة والاجتماع بتربية عين شمس)

عنوان الندوة جذاب إذ يربط بين تطوير كليات التربية والابداع . وهذا الربط مطلوب وضرورى لأن كليات التربية مسئولة عن تخريج معلم ينشغل بتنوير عقول الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة . ولكن مفهوم « الابداع » فى حاجة إلى تعريف اجرائى حتى يمكن ممارسته عملياً .

هدى عبد المنعم زكريا (أستاذ مساعد اجتماع بآداب الزقازيق)

إن الاهتمام بقضية الابداع يُشكل هماً اجتماعياً ، إذ نحن نتساءل عن موقع المبدع اجتماعياً ، ذلك أن تحديد هذا الموقع من شأنه أن يفضى إلى كشف حركة الابداع فى المجتمع . والملاحظ تاريخياً ، فى مصر ، أن العمل مقسم بين مبدعين ومتكيفين مع المبدعين ، وأن الحكومة هى التى تقوم بدور المبدع ، وأن الفلاحين هم الذين يقومون بدور المتكيف وذلك بفعل السُخرة . وفى شأن تطوير كليات التربية علينا أن نحرك الدور الابداعى للمعلم . واذا ما حركنا هذا الدور فان المعلم المبدع قادر على تطوير المؤسسة التعليمية الجامدة ، هذا مع ملاحظة أن المعلم المبدع ليس بمعزل عن المناخ الاجتماعى . ذلك أن الابداع ليس ممكناً إلا فى مجتمع ديموقراطى منفتح طبقياً .

على عزت (أستاذ متفرغ لغويات بتربية عين شمس)

نحن نتحدث عن الابداع منذ عقد مراد وهبه أول ندوة فى عام ١٩٨٩ عن «الابداع والتعليم العام» وقد توالت بعد ذلك الندوات عن «الابداع» . هذا بالاضافة إلى الندوات التى عقدها «مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية» . ويبدو أن مع ذلك لم نبدأ بعد فى تغيير الواقع تغييراً عملياً . ويبدو أن نظام التعليم ، فى مصر ، عبارة عن سلسلة مكونة من حلقات محكمة ومتداخلة .

والسؤال هو على النحو الآتى :

من أين نبدأ كسر هذه السلسلة التى تحكمنا منذ أمد بعيد ؟ هل نكسرها عند المعلم أم عند المنهج أم عند الامتحان ؟

فى رأيى أننا نكسرها عند الامتحان ، ذلك أن نظامنا التعليمى يستند إلى الامتحان الذى تستلزم أسئلته أن يكون الطالب قادراً على الحفظ وتذكر ما يحفظ ، ومن هنا نحن نقتل روح الابداع عند الطلاب .

مراد وهبه

فى ضوء ما ذكره على عزت عن ضرورة كسر السلسلة ابتداء من « الامتحان » يمكن القول بأن ثمة علاقة عضوية بين تطوير التعليم وتطوير « الامتحان » . ولمزيد من الايضاح أنوه بما حدث فى عام ١٩٢٩ حيث أرسل المسئول عن رصد نتائج امتحانات جامعة كولومبيا إلى شركة IBM يطلب المساعدة فى معالجة التعقيدات المواكبة لعملية رصد الدرجات . وكان من شأن هذا الطلب أن أنتجت الشركة آلات حاسبة تسمح بمعالجة هذه التعقيدات وذلك من خلال تخزين المعلومات . والآن مع امكانات التخزين الهائلة

للكومبيوتر ومع تحول صناعة الكومبيوتر إلى صناعة جماهيرية يصبح من العبث القول بأن التعلم تذكر على نحو ما يذهب هانس أيزنك ومدرسته فى انجلترا وفى مصر . ومن هنا تأتى أهمية مشروع «الابداع والتعليم العام» الذى يدور على توظيف التذكر لصالح العملية الابداعية . الأمر الذى تنتفى معه الدروس الخصوصية التى أصبحت نوعاً من « الوباء » المجهد للصحة العقلية والجسمانية للطلاب . هذا بالاضافة إلى ارتفاع أسعار الدروس الخصوصية والتى تصل فى مجملها إلى سبعة مليارات جنيهاً مصرياً فى التعليم العام فقط حسب التصريح الرسمى لوزير التعليم .

محمود أبو زيد (أستاذ طرق تدريس الفلسفة بتربية عين شمس)

أود التنويه بعبارة مراد وهبه والخاصة بتوظيف التذكر لصالح العملية التعليمية . وأهمية هذه العبارة مردودة إلى أنه ليس من المشروع الحديث عن الابداع على الاطلاق وإنما المشروع هو الحديث عن الابداع فى سياق النسق التعليمى . وأود كذلك أن أنوه بعبارة فؤاد أبو حطب والخاصة بأن مسألة بث روح الابداع فى الطلاب ليست بالأمر الميسور إذ هى فى حاجة إلى وقت . وأنا أتفق معه ولكن علينا أن نبدأ بالسباحة ضد التيار المقاوم للابداع حتى يمكننا فى النهاية أن ينتقل « مشروع الابداع والتعليم العام » من مجرد مجهود فردى إلى مجهود جماعى ثم إلى تيار تسبح معه المؤسسة التعليمية .

وفى النهاية أود أن أنوه بما قاله حسن شحاته من ضرورة اقتناص أية فرصة تسمح لنا بتنمية الابداع لدى الطلاب من خلال حثهم على النقد وعلى اقرار مشروعية مناقشة الرأى المخالف .

منى أبو سنه

ثمة سؤالان أوجههما إلى فؤاد أبو حطب :

السؤال الأول خاص بخلط الابداع بالتذكر . فهل هذا الخلط مشروع ؟

أما السؤال الثانى فخاص بقوله بأن النظرية أو التجارب المعملية صادقة فى ذاتها أما الخطأ فكامن فى التطبيق على الواقع . فهل هذه التفرقة مشروعة ؟

حسن شحاته

إن وثيقة « مبارك والتعليم ... نظرة إلى المستقبل » تعبر عن السياسة التعليمية الجديدة التى يقودها وزير التعليم الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين والتى تدعو إلى « الابداع الجماهيرى » على حد تعبير مراد وهبه والأمثلة على هذه الدعوة عديدة ، منها مشروعية تنوع الاجابات عن السؤال الواحد ، وضرورة اجراء مناظرات وحوارات بين الطلاب وبينهم وبين المدرسين بحيث تحل « ثقافة الابداع » محل « ثقافة الذاكرة » .

محسن خضر

وأنا بدورى أضيف إلى ثقافة الذاكرة ثقافة القهر والقمع وهى ثقافة نحن فى حاجة إلى تعرية آلياتها بالاضافة إلى ضرورة الكشف عن البعد التاريخى لقضية الابداع حتى يمكن أن نتبين كيف نبدع فى ظل ثقافة المؤسسة الجامدة .

أسماء غانم (أستاذ مساعد طرق تدريس اللغة الانجليزية بتربية عين شمس)

عندى سؤالان أوجههما إلى فؤاد أبو حطب :

هل الذاكرة وسيلة أم غاية فى ذاتها ؟ واذا كانت غاية فهل نرضى عن الوضع القائم ؟ وهل نمتنع عن النقد ؟
هل يمكن تجزئة الابداع إلى استعدادات أم يؤخذ ككل ؟

فؤاد أبو حطب (وكيل كلية التربية بجامعة عين شمس)

أرد على منى أبو سنه وعلى أسماء غانم فأقول إننى عندما أتحدث عن الذاكرة لا أقصد أنها مكافئة للابداع وإنما أقصد أنها شرط للابداع ذلك أن ليس ثمة مبدع من فراغ . فابداع نيوتن مثلاً يستند إلى تراث مخزون من تراث الانسانية فى الفزياء . والذاكرة هى التى تؤدى دور التخزين ولكنها فى نفس الوقت تعمل بدرجة عالية من الديناميكية . وهذه الدرجة هى التى نقصدها عندما نتحدث عن الدور الايجابى فى الابداع . صحيح أن الكومبيوتر يخزن ولكن تخزينه يفترق عن تخزين الانسان .

حسن البيلاوى

أستطيع القول بأنه من أجل تغيير الواقع ليس أمامنا سوى مبادرات فردية تمت بفضل هيمنة المؤسسة وعلى الرغم منها . ومع ذلك فالبعد الاجتماعى وارد فى الابداع لأن الابداع هو ابداع فى ثقافة . والثقافة مهيمنة وتمارس القهر . واذا كانت الديموقراطية وسيلتنا إلى رفع القهر فيجب أن نعى أن ليس ثمة ديموقراطية بدون تسامح ، أى بدون الوعى من أن ما نقوله يحتمل الصدق والكذب . وهذا هو معنى المواءمة فى العملية الديموقراطية .

ولذلك فأن الديموقراطية مهارة وقرار ، والقرار ابداع .

حامد عمار

أود أن أطرح أربع نقاط هى على النحو الآتى :
أولاً : مفهوم الابداع
ثانياً : المنتج النهائى للابداع
ثالثاً : السياق الكلى والجزئى : الماكرو والميكرو
رابعاً : شروط الابداع

فيما يتعلق بالابداع أقول إنه نوع من التفكير بالمستوى الرفيع ، وهو تفكير مركب من جملة عناصر ومفردات وعمليات فكرية لأن هذا التفكير يشتغل على معلومات ، وعلى نظريات منطقية وعلى قدرة فكرية ناقدة ، وقدرة تجريبية . كل هذه العمليات الفكرية هى جزء من الرصيد الذى ينطلق منه الابداع . ومن غير هذا الرصيد فليس ثمة ابداع . ونتيجة لهذه العلميات الفكرية ينطلق الابداع ليتجاوز الواقع . ثم إن الابداع مرتبط بعادات سلوكية معينة مثل الاتقان والدقة والمثابرة والمغامرة .

وفيما يختص بالمنتج المطلوب من التفكير الابداعى فأنا أعتقد أن من عناصر هذا المنتج الصور الجمالية لأن الجمال فى حد ذاته ابداع لأنه ينطوى على تناسق . وبحوثنا تنقصها هذه الصورة الجمالية فى التعبير . ومن عناصره أيضاً نقل ما تنتجه حضارة أخرى ولكن مع اعادة صياغته فى صورة أكثر وضوحاً وأكثر فعالية . وهذا هو مغزى ما ذكره مراد وهبه من تكوين علاقات جديدة .

وأما فيما يختص بالعلاقة بين الابداع والعملية التعليمية فأعتقد أن العملية التعليمية تنطوى على فعل ورد فعل . فالطالب

مستقبل ، أى أنه فى حالة رد فعل ولكن رد الفعل ليس بالضرورة مطابقاً لما يقوله المدرس وهذا هو مجال الذاكرة . تأتى بعد ذلك المرحلة الثانية وهى تتم من خلال النشاط والتحاور واعطاء تفسيرات جديدة للواقع الراهن . وبعد ذلك يأتى التفكير الناقد الذى يبحث فى مدى صدق المعلومات .

أعرض بعد ذلك للماكرو فأقول استجابة لما قاله مراد وهبه عن رباعيته وهى : الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل والابداع ... أقول عندما نطرح هذه الرباعية فى السياق الراهن ، وهو سياق الهيمنة والاستعمار العقلى فان الابداع فى هذه الحالة عليه أن يواجه هذا النوع من الهيمنة والاستعمار وذلك باعادة صياغة ما يرد إلينا من الغرب بتفكير ناقد . هذا عن السياق الماكرو أما عن السياق الميكرو فهو على مستوى مصر . وفى هذه الحالة المطلوب احداث الوفاق الوطنى ، وهذا ابداع .

أما عن الشروط الذاتية للابداع فمن أهمها أمن الوطن وأمن المواطن فى سياق واقع راهن . واذا كان الوطن يواجه قوى تهدده سواء من قريب أو من بعيد فان هذا التهديد عامل هام فى الحث على الابداع .

فؤاد أبو حطب

منظومة الأهداف فى حاجة إلى أساس فلسفى لكى تكون واضحة . وهذه المنظومة فى مجال التعليم غامضة . وهذه مشكلة كبرى مطلوب من فلاسفة التربية البحث عن حل لها . وفيما يختص بتصنيف بلوم فأنا أعتقد أنه تصنيف هرمى المستوى الأعلى فيه يتحكم فى المستوى الأدنى . وهذا التحكم محكوم بقانون . هذا بالاضافة إلى أن المستوى الأدنى يفتح الباب للمستوى الأعلى وهذا هو الابداع . والعلاقة بين الذاكرة والابداع

علاقة جدلية بمعنى أن الذاكرة تفتح الباب للابداع .

عبد السميع السيد أحمد (أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس)

من عناصر الابداع احساس الفرد بفوضى معينة فيبحث عن نسق جديد . ومن هنا يمكن القول بأن نسق بلوم نسق ينطوى على ابداع لأنه كان قد أحس بنوع من الفوضى فى مجال التربية . ولهذا فان الابداع لا يولد إلا اذا وجدت متناقضات وإلا اذا وُجدت مؤسسات تنشغل بالبحث عن حل لهذه المتناقضات . ومعنى ذلك أن الابداع ليس محصوراً فى الفرد . ثم إن الابداع فى حاجة إلى وقت وإلى مثابرة . فبلوم استغرق فى تأسيس تصنيفه أربعة عشر عاماً . وعندما نبحث عن بديل لتصنيف بلوم لابد وأن نستغرق نفس المدة الزمنية ونفس كمية العمل . ولهذا ليس من السهل هدم تصنيف بلوم كما يفعل فايز مينا فى بحثه .

وفيما يختص بالأستاذ الأكاديمى المذكور فى بحث أسماء غانم ففى رأيى أنه يستمتع بالفوضى الأكاديمية إذ من الملاحظ أنه لا يلقى دروسه على الطلاب . واذا قورنت جامعاتنا المصرية بالجامعات الأوروبية والأمريكية لظهر أن جامعاتنا فى حالة فوضى كاملة . والفوضى مرفوضة لأن الحرية تستلزم التنظيم . ولهذا فالأستاذ الأكاديمى ، فى الخارج ، يخضع لعملية تقويم مستمرة .

منى أبو سنه

حاول فايز مينا فى بحثه أن يتفادى مقولة التذكر فى حديثه عن تصنيف بلوم ، فى حين أن أساس هذا التصنيف هو التذكر من أجل المحافظة على نسق قيم معين . وبلوم يتلاعب بالألفاظ لدرجة أنه يستخدم لفظى « الابداع » و « التأويل » ويوظفهما لصالح الوضع القائم . ولا أدل على ذلك من أن لفظى « Recall » و

« remember » أى « يستدعى » و « يتذكر » سائدان فى الكتاب الذى أشرف على اصداره . ومن هنا ينبغى أن نفهم المعنى الخفى عندما يستخدم لفظ « creativity » و « interpretation » أى « ابداع » و « تأويل » . هذا مع ملاحظة أن ثمة فارقاً بين التذكر والذاكرة .

وفيما يختص ببحث أسماء غانم فأنا عاتبة عليها لأن البحث الذى قامت به تم مع مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية وقد نشره المركز . ومع ذلك فليس ثمة اشارة إلى المركز .

وأنا لا أتفق معها فى الربط بين المصالح وغياب الحرية الأكاديمية . ذلك أن مقولة « المصالح » مقولة غامضة فى حاجة إلى توضيح . فالمصالح واردة فى جميع مجالات الحياة الانسانية . وهى من بين الدوافع الانسانية . وهى ، فى نهاية المطاف ، تجسيد لتيار معين . فاذا كان عبد الغنى عبود تحدث بالأمس عن « السباحة ضد التيار » فمعنى ذلك أن ثمة تياراً ضد تيار ، أو بالأدق ثمة تيار الابداع وتيار مناهض للابداع . وأعتقد أن المجموعة التى أطلقتى عليها مجموعة المصالح هى مجموعة تنتمى إلى التيار المحافظ القانع بالوضع القائم .

أما فيما يختص بغياب الحرية الأكاديمية فأنا معك تماماً . ولكنى أحب الوضوح وضد الغموض ، ولذلك فأنا أعتقد أن سبب غياب الحرية الأكاديمية مردود إلى « الارهاب الفكرى » وهو لفظ لم يرد فى بحثك . واكتفى هنا بالاشارة إلى حادثتين : حادثة تكفير أستاذ جامعى هو حامد نصر أبو زيد لأنه تجاسر وأوّل . وحادثة أخرى تخصنى عانيت فيها من الارهاب الفكرى وكدت أفصل من وظيفتى ، وذلك عندماكنت أنظم مؤتمراً دولياً عنوانه « الأدب والحضارة » فى عام ١٩٨١ فاذا بالأستاذ الدكتور رئيس القسم يرفع مذكرة إلى رئيس جامعة عين شمس وكان وقتها كامل ليله يطلب

فيها محاكمتى بدعوي أننى ذكرت ثلاثة مصطلحات ملحدة فى نشرة المؤتمر وهى على النحو الآتى :

(١) لفظ « كوكبية » « Globalism » فهذا اللفظ ، فى نظره ، يفضى إلى التكفير لأن الكوكبية لا تنطبق إلا على الاسلام . وأية كوكبية أخرى فهى ليست إلا شركاً والحاداً .

(٢) لفظ « الثورة العلمية والتكنولوجية » لأن هذا اللفظ من شأنه أن يحذف القيم الروحية .

(٣) لفظ « ديالكتيك » لأنه لفظ ينطوى على شبهة .

وقد شكّل مجلس الكلية لجنة من عشرة أساتذة لمحاكمتى . والمفارقة هنا أن الأساتذة لم يطلبوا أبحاث المؤتمر لقراءتها وإنما اكتفوا بقراءة الألفاظ الواردة فى نشرة المؤتمر . وتوالت اجتماعات اللجنة لمدة شهرين انتهت إلى اخلاء سبيلى ولكنها أوصت بعدم عقد المؤتمر . ورأى عميد الكلية الغاء المؤتمر وارسال خطابات اعتذار إلى العلماء الأجانب عن عدم عقد المؤتمر بدعوى أن مبانى الكلية فى حاجة إلى ترميم . وبعدها قُتل الرئيس السادات .

ولا حقنى هذا الارهاب الفكرى عندما تقدمت للترقية إلى وظيفة «أستاذ» . فقد ارتأت اللجنة العلمية المشكلة لفحص انتاجى العلمى تأجيل ترقيتى لمدة عام بسبب بحث واحد من بين أربعة بحوث قالت عنه اللجنة إن به شططاً لأن به نقداً للحضارة العربية التى تنتمى إليها ، وما كان للباحثة أن تكون ناقدة . وكان عنوان البحث « اللغة كثقافة » حاولت فيه تأسيس « هرمنيوطيقا » فى مجال الثقافة العربية .

هذا هو الارهاب الفكرى وهو وارد فى المجال الأكاديمى من

الأكاديميين الذين لا يريدون تغيير الواقع . وهم من أجل تعطيل ارادة التغيير يحتضنون « المحرمات الثقافية » التى ليس لها من وظيفة سوى تعطيل الابداع . فلنكن صرحاء مع أنفسنا من أجل بث روح الابداع لتغيير الواقع المتردى .

مراد وهبه

واستمراراً لنكهة المحاكمة الأكاديمية التى عانت منها منى أبوسنه ، فأنا أعتقد أن الجلسة الحالية هى جلسة محاكمة لكلية التربية . وهى محاكمة صحية . وفى هذا الاطار أقرر أن أستاذ التربية « بلوم » هو من المحرمات الثقافية ، أى يمتنع نقده . وأنا هنا أسرد حادثة لها مغزى . فقد دعت وزارة التعليم ، فى عهد وزير التعليم السابق فتحى سرور ، نخبة من أساتذة التربية فى جامعة كمبردج . وكنت وقتها رئيساً للجنة الفلسفة والاجتماع وهى من اللجان التى أسسها وزير التعليم ، فسألت أحدهم عن مكانة « بلوم » فى انجلترا فقال ساخراً « مات » منذ زمن بعيد ، أى ماتت أفكاره . أما عندنا فى مجال التربية فمازال « بلوم » حياً . ولهذا أنا مغتبط أن بحث فايز مينا فيه نقد لبلوم وإن كان نقداً لم تستسغه منى أبو سنه . أنا هنا أتساءل : لماذا نتأخر فى النقد ؟ أعتقد أن ذلك مردود إلى سببين : السبب الأول طغيان المحرمات الثقافية والسبب الثانى عدم الوعى بالأسس الفلسفية فى تناول قضايا العلم .

فايز مينا

فيما يختص بتعليق فؤاد أبو حطب عن نقطة البداية فى المستويات المعرفية وهل هى الابداع أم التذكر . فى الوضع الراهن للتعليم التركيز على المستويات الدنيا ، أى التذكر والفهم والتطبيق والأفضل أن تكون نقطة البداية هى الابداع . إنه يقع

عند القمة فأنا أبدأ من القمة وهذه فكرة محورية .

وفيما يختص بتعليق عبد السميع بأننى أهدم تصنيف بلوم فأنا لم أهدمه . ومع ذلك فأنا كنت أود من عبد السميع أن يذكر العناصر التى أهدمها . كل ما أردت قوله هو أننى قد حاولت نقد تصنيف بلوم من وجهة نظر عربية .

وأخيراً فان منى أبو سنه قد اتهمتنى تهمة ظالمة وهى أننى تجاهلت مقولة التذكر فى حديثى عن تصنيف بلوم . وأنا أعتقد أننى لم أتجاهل هذه المقولة .

أسماء غانم

فيما يختص بعتاب منى أبو سنه فلها حق لأن مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية قد تبنى مشروع بحثى ونشره . وقد أسهم مراد وهبه فى بلورة مفهوم التفكير الناقد أثناء محاوراته مع طلابى وطالباتى . وهنا أود أن أشير إلى أننى اعتبر نفسى شريكة فى بث روح الابداع فى مجال تدريس اللغة الانجليزية . وقد واجهت قهراً واستبعاداً بسبب ذلك .

حامد عمار

أولاً : إن البحث العلمى هو سطح الواقع . وذواتنا تدخل فى الواقع . وليس فى ذلك ثمة حرج . فما يحدث فى مجال هذا الواقع ، وهو دفاع عن الذات أكثر منه مواجهة للذات .

ثانياً : فى ساحة الابداع ينبغى أن تكون لدينا مدارس فكرية تتخاصم وتتلاقى ، بدلاً من المصالح والشللية .

ثالثاً : ينبغى تدعيم مصادر القوة المعرفية فى جامعاتنا ونحن نواجه الظاهرة العالمية المسماة بـ « الكوكبية » أو بالأدق الأهمية الرأسمالية التى حلت محل الأهمية الشيوعية . ونحن لن نستلم لهذه الكوكبية كما لن نستسلم لكوكبيات أخرى . ومع ذلك فينبغى دراسة الكوكبية الراهنة لنعرف مالها وما عليها .

سليمان الخضرى

أنا مغتبط بما يدور من مناقشات حول اعداد معلم بوجه عام ، واعداد معلم اللغة العربية بوجه خاص ، وحول تجارب ابداعية تمت فى مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية . وهذه ظاهرة ايجابية لأن الفكر النظرى ينبغى أن يفضى ، فى نهاية المطاف ، إلى فكر عملى تطبيقى من أجل اعداد معلم مبدع . ولكنى أعتقد أنه ينبغى ألا نقف عند هذا الاعداد بل لابد من اعداد معلم لديه ضمير . ومن ثم ينبغى الاهتمام بالجانب الأخلاقى بالاضافة إلى الجانب الابداعى . وكل هذا الاعداد ينبغى أن يأتى من داخل المدرسة وليس من خارجها . ولهذا فأنا مغتبط للتطوير الذى أحدثته منى أبو سنه فى مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية لأنه أتى من داخل المركز وليس من خارجه ، من القائمين عليه وليس من تعليمات صادرة من خارج المركز إلى داخله .

جهاد (مدرسة بمدرسة اللغات التجريبية)

فى سياق تعقيب سليمان الخضرى أود أن أعرض عرضاً موجزاً لتجربة جديدة قمت باجرائها فى مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية باشراف منى أبو سنه ومراد وهبه . وقد صدر عنهما كتاب باللغة الانجليزية جاء فيه ، فى عبارات موجزة ، كيف يبدع المبدعون ؟ ودعوت إلى المركز طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائى ، وكان عمرهم يتراوح ما بين تسع وعشر سنوات . وقد

حاولوا تقديم مفكرين مبدعين جدد فى ضوء العملية الابداعية التى تمت فى عقول المفكرين المبدعين الذين ورد ذكرهم فى الكتاب المذكور آنفاً . وسجلوا محاولاتهم وتحدثوا عنها بطلاقة باللغة الانجليزية . وأعتقد أن الطلاقة مردودة إلى عامل هام وهو مواكبة اللغة مع الفكر بالاضافة إلى جهدهم المبذول فى اكتشاف الاشكاليات التى يواجهها المفكر المبدع وفى الخروج بحلول مبدعة . ونتج عن كل ذلك أن تفوق هؤلاء الطلاب على أقرانهم فى فصول أخرى لم تطبق عليهم هذه التجربة . هذا مع ملاحظة أنه قد تم تدريب هؤلاء الطلاب على العملية الابداعية قبل اجراء التجربة عليهم بعامين ، وذلك بتدريبهم على كيفية اكتشاف الاشكاليات أى التناقضات ، وعلى كيفية رفع هذه التناقضات بأسلوب ابداعى وذلك باقتراح البدائل .

منى أبو سنه

فى سياق حديث جهاد عن التجربة التى أشرفنا عليها أود التنويه بأن الغاية من التجربة اثبات فشل « تدريس اللغة الانجليزية فى مواقف » ، واثبات العلاقة العضوية بين الفكر واللغة ، بمعنى أنه اذا أفرغت اللغة من مضمونها الفكرى والثقافى فانها تكون لغة مشوهة . لقد تحدث « طلاب التجربة الابداعية » باللغة الانجليزية بطلاقة يعجز عن ممارستها طلاب الدراسات العليا فى كلية التربية . بل إنهم تحدثوا فى اطار سياسى واجتماعى وثقافى .

عبد الغنى عبود

لى تعقيب على بحثى كل من منى أبو سنه وحسن شحاته .
بحث منى أبو سنه يذكرنى بجزء من تاريخ كلية التربية . فمنذ نشأة مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية وعلامات الاستفهام

متعددة . وكنت وقتها عضواً فى مجلس الكلية وكانت هذه العلامات تثار فى بعض جلسات المجلس . وجاء بحث منى أبو سنه ليؤكد ما كنا نتشكك فيه من أن المركز كان يمارس نشاطاً معارضاً لمصلحة الأمة . ومع ذلك فان نفس الكلية هى التى أفرزت منى أبو سنه لكى تعيد للأمة احترامها ووقارها . وتذكرنى تجربة منى أبو سنه بتجربة أخرى مارستها عندما كنت معاراً إلى السعودية . ففى عام ١٩٨٧ فوجئت بطالبة سعودية ترغب فى أن أشرف عليها فى اعدادها لرسالة الماجستير فى مجال تعليم اللغة الانجليزية . ووقتها حدثت ثورة ضد عبارات وصور وردت فى كتاب اللغة الانجليزية . وكان رأيى أن اللغة لا تعلم بمعزل عن الثقافة ، ولكن بشرط ألا نخلع الطالب من ثقافته الأصلية . وهذا ما تحرص عليه منى أبو سنه .

أما فيما يختص بحسن شحاته ، فهو يريد أن يُعِد معلماً مبدعاً فى تدريس اللغة العربية . هذا حسن ، ولكن هذا المعلم ، فى صورته الراهنة ، عبأ على اللغة العربية ، وبالتالى عبأ على الأمة . وهذه ظاهرة تنقلنا إلى طرح قضية التراث . فهل أخلع التراث ؟ كارثة اذا تم الخلع . فالقضية الحقيقية هى كيف أقيم مواءمة بين التراث والعصر . هذا هو التحدى .

على عزت

اذا كنا سنربط اللغة العربية بعلوم العصر فلابد من ربط اللغة الانجليزية أيضاً . ولذلك فعلى معلم اللغة ، سواء كان معلماً للغة العربية أو للغة الانجليزية ، أن يتصل بزملائه من التخصصات الأخرى . وفى ضوء هذا الاتصال يصبح الطالب هو محور العملية التعليمية وليست المعرفة فى حد ذاتها . وهذا يستلزم تغيير الأهداف التربوية بوجه عام ، وتغيير أهداف تدريس اللغات بوجه خاص . أما فيما يختص بالتراث فأعتقد أن حسن شحاته لم

يتحدث إلا عن الجانب السلبى . ولكن الاشكالية هى فى كيف يكون لنا وعى كوكبى ووعى بالهوية الثقافية المصرية . وهذا الأمر يستلزم السير فى الاتجاهين . وأنا قمت ببحث أقارن فيه بين مفهوم ابن جنى فى اللغويات ومفهوم علماء الغرب اللغويين فوجدت تشابهاً بين آراء ابن جنى وتشوسكى وبلوم . الأمر الذى يحثنا على اجراء حوار بين الثقافة العربية والثقافة الغربية لنكشف عن التأثير المتبادل بينهما . وهذا يعنى أننا منتجون للمعرفة . ولكى نواصل انتاج المعرفة لابد أن تحتل الترجمة مركزاً محورياً فى مقررات أقسام اللغات سواء العربية أو الأجنبية . الأمر الذى يستلزم تدريس الأدب الأجنبى فى قسم اللغة العربية ، وتدريس الأدب العربى فى أقسام اللغات الأجنبية .

حسن البيلاوى

اقترح عقد ندوة حول « انتاج المعرفة » لنعرف ما اذا كنا منتجين أم مستهلكين للمعرفة . هذه نقطة أما النقطة الثانية فهى خاصة باللغة . ثمة لغة مكرسة للخطابة ، وأخرى للوجدان ، وثالثة للعقل . لقد شاهدت التجربة المبدعة التى أجريت فى مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية باشراف منى أبو سنه ومراد وهبه . رأيت تلاميذ فى المرحلة الابتدائية يتكلمون بلغة عقلانية تبدأ بمقدمات وتنتهى إلى نتائج ، وتحتوى على ألفاظ مثيرة للتفكير . ومن شأن هذه التجربة أن نمتنع عن افراز ثقافة نصية ، أى ثقافة متحجرة ترفض مجاوزة حرفية النص . وأعتقد أنه من اللازم لمؤسساتنا التعليمية أن تتخذ من هذه التجربة نموذجاً للتجديد والتغيير .

منى أبو سنه

التراث ، فى تقديرى ، أصله رؤية مستقبلية . وتصورنا للتراث اليوم هو على الضد من ذلك ، إذ تحول إلى نوع من الوثن .

وهذا تشويه للتراث إذ هو قابل للنقد . وأعتقد أن مفهوم «التأويل» يمتنع معه أن يكون التراث كالوثن . هذا بالاضافة إلى أن التأويل من أهم عناصر الابداع . وأى تطوير لأقسام اللغات من غير ادخال مفهوم التأويل محكوم عليه بالفشل . وتجربتى فى تدريس الأدب الانجليزى تدلل على صحة ما أقول . فقد حدث أن كنت أقوم بتحليل قضية تحرير المرأة فى احدى مسرحيات ابسن ، وأضع المسرحية فى سياقها التاريخى واذا ببعض الطلاب يطالب بتحليل القضية فى اطار عقائدى ، ومعنى ذلك أن هؤلاء الطلاب لم يدربوا على قبول مفهوم التأويل .

حسنى اسماعيل (نائب رئيس جامعة عين شمس)

أود أن أعبر عن سرورى وسعادتى لمشاركتى فى هذه الندوة . وأود أيضاً أن أنتهز هذه الفرصة لأعبر عن تقديرى واجلالى للمفكر والفيلسوف مراد وهبه وزملائه فى كلية التربية لمثابرتهم واصرارهم -لمدة تتجاوز تسع سنوات- على أن تكون قضية الابداع هى قضية العصر . وقد شرفت بحضور بعض ندوات «سمينار الابداع» . وهو سمينار هام لأنه يواجه تدهور العملية التعليمية ، وهو تدوهور لا يخص مصر وحدها ، إذ هو ظاهرة دولية . والمعلم هو حجر الزاوية فى هذا التدهور . إذ هو يقوم بدور الملقن أو اختزال الكتب أو التركيز على نقاط معينة لكى يساعد الطالب على اجتياز الامتحان . ومن هذه الزاوية فان المعلم ليس مبدعاً . ولكنه ليس هو وحده المسئول عن عدم قدرته على الابداع . فأستاذه فى الجامعة هو المسئول . ولهذا فالسؤال الهام هو : هل أستاذ الجامعة مبدع ؟ واذا أردنا اصلاح التعليم فهل نبدأ عملية الابداع من فوق أم من تحت ؟ إن هذه العملية متكاملة ، بمعنى أنها لابد أن تشارك فيها كل المؤسسات سواء كانت فوقية أو تحتية . ولكن أهم المؤسسات هى المؤسسة الجامعية ، أو بالأدق أستاذ الجامعة سواء كان فى كلية التربية أو كلية الآداب أو كلية العلوم .

عبد السميع (أستاذ أصول التربية-جامعة عين شمس)

ثمة سؤال أوجهه إلى محمود أبو زيد : هل سقراط أراد أن يموت من أجل الحرية أم من أجل القيد ، أى من أجل القانون . والقانون من لوازم الحضارة ، فلا حضارة من غير تنظيم أو من غير قيود . ولذلك فالابداع هو محصلة الصراع بين الحرية والقيد . اذن الابداع ينطوى على القيد . وفى كليات التربية الأستاذ غير مقيد ثم هو ضعيف أكاديمياً . ولهذا فاننا قبل أن نطالب الطالب بالابداع علينا تنظيم كلية التربية .

فؤاد أبو حطب

أريد أن ألفت النظر إلى مسألة مهمة وهى أن ليس ثمة نموذج ابداعى . فسقراط ، مثلاً ، مبدع ولكنه لا يصلح أن يكون ابداعه هو النموذج . واذا كان مراد وهبه مبدعاً فليس هو أيضاً النموذج . لأن النموذج ، فى هذه الحالة ، يخرق الابداع . فلنفتح اذن باب التعامل مع الابداع على مصراعيه لأننا اذا اقتصرنا على أسلوب مبدع معين والتزمنا به فانه قد تكون له آثار سلبية عند بعض الأفراد . وثمة مسألة مهمة أخرى وهى أن الابداع ، فى منظومة التعليم المصرى ، ديكور . ولهذا يجب أن تكون مواجهة المنظومة التعليمية شاملة ، فلا نهتم بجانب دون آخر .

محسن خضر

لو لم يكن سقراط موجوداً لخلقناه لحاجة انسانية وهى الشوق إلى معرفة الحقيقة . وذات مرة سألت طلابى : لوكنت مكان سقراط هل كنت تشعر بالظلم ؟ لقد دفع سقراط ثمناً غالياً هو حياته لأنه كان يريد ازالة الخوف والجهل ، وكان يحارب فساد السلطة استناداً إلى عملية التفلسف . وهذه العملية ، عند

سقراط ، تنشد الوصول إلى الحقيقة . ولهذا لابد من الربط بين الابداع والعقلانية . وهذا الربط ضرورى فى ظل مجتمع تسيطر عليه الخرافات .

صفاء محمود (مدرس بتربية الزقازيق)

عندى ثلاث نقاط :

أولاً : إن مناخ العلاقات السائد داخل المدرسة وأعنى به التسلسل الهرمى للوظائف التعليمية والبيروقراطية قاتل للابداع . فهو لا يسمح بالحوار أو حتى المناقشة .

ثانياً : فى الجامعة ثمة أزمة فى العلاقة بين الأستاذ وطلابه . وهى أزمة قاتلة للابداع .

ثالثاً : إن الظروف الاقتصادية التى تطحن المعلم فى المدرسة ، والأستاذ فى الجامعة ، من شأنها قتل الابداع . ولكن على الرغم من كل هذه العوامل القاتلة للابداع إلا أن الاهابة بالحوار السقراطى ممكن بل ضرورى . ذلك أن هذا الحوار من شأنه أن يسهم فى توليد المعرفة لدى الطالب ، وفى توليد الشجاعة والجرأة .

فايز مينا مراد

لفت نظرى فى الحوار الدائر التلويح بمحدودية الامكانات التى يقال إنها مانعة للابداع . وفى رأيى أن من سمة الابداع مجاوزة هذه المحدودية ، ذلك أنه اذا كان الابداع مرهوناً بكثرة الامكانات ، واذا كانت الامكانات ضئيلة فهل يعنى ذلك التخلى عن تطوير التعليم على أساس الابداع ؟ للجواب عن هذا السؤال أنوه

بمثالين :

المثال الأول : نحن نشكو ، منذ زمن ، من أن اليوم الدراسى قصير و ليس ثمة امكانات لممارسة الأنشطة التعليمية . وجاء الأوان وزدنا عدد ساعات اليوم المدرسى فهل توجد أنشطة مدرسية ؟ الجواب بالسلب . ولهذا نحن فى حاجة إلى التركيز على أهمية بث روح الابداع . واذا كان «مركز الابداع لتطوير التعليم» الذى وافق على تأسيسه مجلس الجامعة بعد موافقة مجلس الكلية ، لم يخرج إلى حيز الوجود فهل يمكن تأسيس جمعية أهلية لتنمية الابداع ؟

مراد وهبه

فى اطار التجربة التى ذكرها محمود أبو زيد والتى أجريناها سوياً على طلاب السنة الثانية بقسم الفلسفة والاجتماع بهدف تدريبهم على الحوار السقراطى أكثر من تدريبهم على حفظ المادة الفلسفية ، وفى اطار أن الحوار السقراطى يدور على نقد أفكار الآخرين فلابد اذن من معرفة هذه الأفكار . وهذه المعرفة لا يمكن أن تتم من غير القراءة . القراءة إذن مهمة . ولهذا اشترينا للطلاب الكتب اللازمة وأودعناها فى مكتبة الكلية ليطلعوا عليها . وحيث أن الغاية من هذه التجربة لم تكن الحفظ بل الحوار فقد اقترحنا أن يكون الامتحان فى المكتبة . ووافق مجلس قسم الفلسفة والاجتماع على تنفيذ هذه التجربة على نحو ما ارتأينا ، ولكن مجلس الكلية اعترض بدعوى أن هذا يعتبر غشاً جماعياً ومخالفاً للائحة .

وثمة ملحوظة خاصة بمسألة الفائقين التى أشار إليها محمد شاهين . وفى هذا الشأن أذكر أن وزير التعليم السابق أحمد فتحى سرور كان قد شكل لجنة علمية بناء على اقتراح من بعض أساتذة علم النفس فى آداب القاهرة لاجراء اختبارات الذكاء على التلاميذ من أسوان إلى الاسكندرية لتحديد عدد الفائقين ووضعهم فى

فصول خاصة . وأذكر أننى عينت عضواً فى هذه اللجنة واعترضت على مفهوم الفائقين لارتباطه بمفهوم الذكاء . والذكاء ليس مفهوماً علمياً ، فقد اخترع لأسباب غير علمية . هذا بالاضافة إلى تقسيم الطلاب إلى فائقين وغير فائقين من شأنه أن يفضى إلى أمراض نفسية عند الطرفين . ومع ذلك أجريت الاختبارات وتم تقسيم الطلاب إلى فائقين وغير فائقين وهو تقسيم مماثل لتقسيم البشر إلى سادة وعبيد .

منى أبو سنه

أثار محسن خضر مسألة العلاقة بين الابداع والعقلانية . وأنا بدورى أثير مسألة العلاقة بين الابداع والحوار السقراطى . فثمة علاقة عضوية بين المسألتين . وأعتقد أن سقراط لو كان حياً الآن لما تردد فى تبنى تعريف الابداع لمراد وهبه وهو تكوين علاقات جديدة بهدف تغيير الواقع . فالحوار السقراطى يكشف عن التناقض الكامن فى عقل المحاور ومن ثم يدفع المحاور إلى اكتشاف علاقات جديدة تحدث تغييراً فى الواقع فى اطار مبادئ المنطق وبالذات مبدأ السببية . وفى هذا الاطار أود أن أوجه سؤالاً إلى محمود أبو زيد وهو مدى امكان تصميم دورات تدريبية ندرب فيها المعلم على الحوار السقراطى الذى من شأنه أن يقضى على العقلية الدوجماطيقية التى يتميز بها معلم اليوم .

أما بالنسبة إلى ما أثير حول العقبات أمام تأسيس «مركز الابداع لتطوير التعليم» فأنا لست متحمسة الآن لهذا التأسيس . والأفضل أن يظل الابداع مشروعاً دون أن يتحول إلى مؤسسة . وقد تبنى مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية هذا المشروع . وأعتقد أنه بفضل هذا التبنى أمكن للمركز أن يخرج من المأزق الذى كان يعانى منه بسبب العقلية الدوجماطيقية التى كانت مهيمنة عليه .

عبد الغنى عبود

أعتقد أن الذى يدعى أنه مبدع فهو مفلس . وسقراط كان مبدعاً لأنه لم يدع الابداع ، ولأنه كان صادقاً مع نفسه ، وفى التعبير عن نفسه .

حامد عمار

الحوار وسيلة لتحقيق هدف ، ومن غير ذلك فهو لغو ومكلمة . وهذه الندوة مبدعة وليست مكلمة لأنها تعطينا أفكاراً جديدة . واذا أردنا تطبيق هذا المبدأ على كليات التربية فثمة سؤالان :

السؤال الأول : هل يمكن اختزال المواد الدراسية ؟
السؤال الثانى : هل يمكن التضحية بكتبنا ومذكراتنا واعادة كتابتها ؟

وأعتقد أن هذين السؤالين موضع دهشة من قبل المتحاورين . وهذه ظاهرة صحية لأنه لا تعليم بدون دهشة وبدون اكتشاف المفارقات .

محمود أبو زيد

فى تقديرى أن الابداع يجب أن يكون هو محور العملية التعليمية لأن الابداع عملية انسانية ، وكما علمنا مراد وهبه أن الابداع يكمن فى علاقة الانسان بالطبيعة وبقدرته على مجاوزة الوضع القائم إلي وضع أفضل . بيد أن هذه المجاوزة لا تتم إلا فى اطار العقل المتحرر من الخرافات . وهذا هو عقل التنوير ، وهو عقل ناقد . ولهذا فان على المعلم مسئولية تغيير ذهنية الطالب بحيث تصبح ذهنية مستنيرة قادرة على النقد . والنقد هنا يعنى اكتشاف جذور الوهم على حد تعبير مراد وهبه .

أثار رمضان فى بحثه قضية التبعية . ومفهوم التبعية له تاريخ . فقد ذاع أثناء الحرب الباردة فى دول العالم الثالث بدعوى أن سبب التبعية هيمنة القوي العظمى . وبعد انتهاء الحرب الباردة ظل مفهوم التبعية سائداً ولكن فى اطار قوة عظمى واحدة . وسؤالى هو : ماهى الآثار المترتبة على الأخذ بمفهوم التبعية ؟ أعتقد أن أول أثر هو انشغال مفكرى العالم الثالث بالبحث عن العوامل الخارجية التى تسبب الهيمنة . ومعنى ذلك تجاهل النظر فى العوامل الداخلية . وهذا التجاهل من شأنه أن يضعف النقد الذاتى ، أى يضعف رؤية العوامل الداخلية التى أدت إلى الهيمنة . ولهذا فأنا أعتقد أنه قد آن الأوان لاعادة النظر في مفهوم التبعية ، لأن من شأن ذلك أن يسهم فى الكشف عن كيفية تطوير كليات التربية . فنحن مازلنا حتى اليوم نلقى باللوم على الدولة وعلى وزير التعليم عندما نتحدث عن تخلف هذه الكليات وعدم مواكبتها للتطور العلمى ، ونتجاهل البحث عن العوامل الذاتية التى أدت إلى هذا التخلف .

منى أبو سنه

عن بحث رمضان أحمد فاننى أود أن أثير اشكالية التربية المقارنة ، وهى نفس الاشكالية الواردة فى الأدب المقارن من حيث أن المجال غير محدد . وبحكم خبرتى من حيث أنى أمضيت أكثر من عشر سنوات عضواً فى مجلس ادارة الجمعية الدولية للأدب المقارن ، فقد لاحظت أن المنظرين فى العالم الثالث فى هذه الجمعية وهم من كبار الأساتذة يرفضون رفضاً تاماً التعامل مع الثقافة الأوروبية فى بعدها التنويرى بدعوى أن التنوير قد أفرز الفاشية . ولهذا يرفع منظرو العالم الثالث شعار «الغزو الثقافى» أى الخوف من ثقافة الآخر الأوروبى ، ومن ثم يتقوقعون

داخل تراثهم . وبالتالى ينعدم أساس الأدب المقارن وهو وجود تماثل مع التباين فى ثقافات العالم . وانعدام هذا الأساس يفضى إلى بزوغ شعار «القضاء على التبعية» . وأنا أتساءل : هل مع المقارنة فى اطار الحوار يوجد ثمة تبعية ؟ قد يقال رداً على هذا السؤال أن الحوار يستلزم الندية ، والندية غير متوفرة . السؤال إذن : لماذا غياب الندية ؟ فى تقديرى أن غياب هذه الندية مردود إلى أن مثقفى العالم الثالث لا ينتجون المعرفة وإنما يستهلكونها . والسؤال اذن : لماذا هم عاجزون عن انتاج المعرفة ؟ وأنا أترك الجواب عن هذا السؤال للمشاركين فى هذه الندوة .

رمضان أحمد

أود التعليق على قول منى أبو سنه أن مفهوم علم التربية المقارنة غير واضح ، وهو أن ثمة اشكالية فى هذا العلم وهى أنه ينطلق من الواقع ويقف عند الواقع دون أن يتجاوزه . ولهذا فثمة صعوبة فى امكان هذا العلم أن يكون وسيلة لاقامة حوار بين الثقافات على الرغم من أنه يهتم بدراسة مفهوم الآخر على حد قول عبد الغنى عبود . هذا بالاضافة إلى أن علم التربية المقارنة علم مجتمعى ، وبالتالى فانه من اللازم أن ينشغل بالاطار الثقافى . وفيما يختص بضرورة التخلى عن مفهوم صورة العدو على نحو ما أشارت منى أبو سنه ففى تقديرى أن هذا التخلى ضرورى وإلا فلن يكون لعلم التربية المقارنة دور فى حوار الثقافات . أما مفهوم التبعية الذى يعترض عليه مراد وهبه فأعتقد أن هذا المفهوم لا يقف عقبة أمام حوار الثقافات لأن التبعية تعنى أن ثمة خصوصية ثقافية .

نبيل قاسم (رئيس قسم اللغة الألمانية بتربية عين شمس)

أود أن أنتهز فرصة انعقاد هذه الندوة عن «الابداع وتطوير

كليات التربية» لكى أطرح -فى ايجاز- رؤيتنا فى تطوير قسم اللغة الألمانية . فهذا القسم يستقبل طلاباً يجهلون تماماً اللغة الألمانية . ولهذا فالمقارنة بين قسم اللغة الألمانية وقسمى اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية يكاد يكون مستحيلاً . فكان علينا أن نبدع فى تدريسنا لكى نصل بطلابنا إلى المستوى اللغوى المنشود . كسرنا القيود ، قيود المكان والزمان والبرنامج . ومن أجل تحقيق هذا الكسر تساءلنا : لماذا ندرس اللغة الألمانية ؟ وكان جوابنا من أجل تدعيم الحوار الحضارى وفى هذا الاطار انتقينا الكتب وأسسنا مكتبة خاصة بالقسم ، والطالب ينشغل بقراءة هذه الكتب ويعقد مقارنة . وأنا لا أكتفى بهذا الأسلوب بل أنقده فى الفينة بعد الفينة من أجل تطويره . وقد ساعدتنا فى ذلك منى أبو سنه مساعدات جديرة بالتسجيل فطورنا فى أسلوب الامتحان وطورنا فى أسلوب العمل . فنحن نعمل من التاسعة صباحاً حتى التاسعة مساءً .

أسماء غانم

أود أن أنوه باسهامات مراد وهبه فى تحديد مفهوم الابداع وفى اسهامات منى أبو سنه فى تطوير مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية فى اطار مفهوم الابداع بحيث أستطيع القول بأن هذا المركز قد تجاوز المفهوم الضيق الكامن فى اسمه . وعندما انضممت إلى هذا المركز فوجئت بمقاومة حادة لم تكن موجهة لشخصى بقدر ما هى موجهة للمركز فى تبنيه لمشروع «الابداع والتعليم العام» الذى دعا إليه مراد وهبه فى النصف الثانى من الثمانينات .

منى أبو سنه

أما وقد أثارت أسماء غانم «مركز تطوير تدريس اللغة

الانجليزية » وعلاقته بمشروع الابداع والتعليم العام فهذه المسألة لها تاريخ . من جهة مشروع الابداع والتعليم العام أعتقد أننى قد أسهمت فى بلورته منذ عام ١٩٨٦ عندما وافقت الجامعة على تحديد المشروع تحديداً علمياً . وبعد ذلك تسلسلت ندوات الابداع ابتداء من عام ١٩٨٨ فى ندوة كان عنوانها «الابداع والتعليم العام» بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية . وفى عام ١٩٨٩ تأسس «سمينار الابداع» برئاسة مراد وهبه . وفى عام ١٩٩١ عقدنا ندوة بعنوان «الابداع فى الفصل المدرسى» بالاشتراك مع معهد جوته . وندوة ثالثة فى نفس العام بعنوان «الابداع فى المدرسة» . وندوة رابعة بعنوان «قيادات مبدعة فى عالم متغير» بالاشتراك مع معهد جوته فى عام ١٩٩٢ . وندوة خامسة عنوانها «الابداع والطفل» بالاشتراك مع معهد جوته فى عام ١٩٩٣ . ثم توالت دورات تدريبية بالاشتراك مع الادارة العامة للتدريب ومع بعض المدارس الخاصة منها مدرسة الجزويت ومدرسة الفرير ومدرسة الألسن بالحرانية .

هذا عن الابداع فماذا عن مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية ؟ لقد فوجئت فى صيف عام ١٩٩٠ بالقيادة الجامعية تطلب منى تقديم تاريخ حياتى العلمية . واتضح لى فيما بعد أن هذا التقديم خاص بتعيينى مديراً لهذا المركز ولكنى لم أعرف مبررات هذا التعيين وذلك لسببين : السبب الأول أننى متخصصة فى «الأدب الانجليزى» وليس «اللغة الانجليزية» . والسبب الثانى أن آرائى لم تكن موضع قبول . والمفارقة هنا أن الذين سعوا إلى تعيينى هم أنفسهم الذين حاولوا الاطاحة بى بعد ذلك .

والسؤال إذن : لماذا محاولة الاطاحة ؟

كان المركز يضم خبراء أمريكان وانجليز ومصريين . وكانت «هيئة المعونة الأمريكية» هى التى تمول المركز بهدف مساعدته

على تطوير تدريس اللغة الانجليزية فى كليات التربية وذلك بالغاء أسلوب المحاضرة وتشجيع الطلاب على البحث العلمى . ولكن شيئاً من ذلك لم يحدث وانما الذى حدث أشياء أخرى . وكان من المفترض أن يتم تمصير المركز فى عام ١٩٩٠ . ولهذا كان من الطبيعى والبديهى أننى أعمل على تمصيره منذ أن عينت مديراً له . فأردت أن أتبنى مشروعاً مصرياً هو «مشروع الابداع والتعليم العام» وأحاول الافادة منه فى تطوير المركز فاستعنت بصاحب المشروع مراد وهبه وبمؤيد صاحب المشروع على عزت . وهنا بدأ الصراع من جانب الخبراء الأمريكان والانجليز والمصريين المتعاونين معهم . وقال الخبراء الانجليز صراحة أن ليس لديهم تعليمات بتبنى مشروع الابداع على الرغم من أن الابداع مشروع فى بلادهم . ثم طالبنى رئيس الفريق الأمريكى فى احدى الاجتماعات بالتنحى عن رياسة الاجتماعات برمتها حتى يتمكنوا من العمل . وكان مراد وهبه يطرح ، فى هذا الاجتماع الصاخب ، رؤيته للعلاقة بين الابداع واللغة . وقد طلب منه رئيس الفريق الأمريكى التوقف عن الاسترسال على الرغم من اعجابه بالرؤية المطروحة . وعلى الرغم من ذلك فقد صممت على التمصير فرحل الخبراء . ورحت أبحث عن العائد من خبرتهم التى استمرت خمسة عشر عاما فلم أعثر على شىء له قيمة تسمح بالتطوير . والآن ها هو المركز بانتاجه العلمى مطبوع ومطروح أمامكم للاطلاع عليه ، وهو خلاصة ندوات ومؤتمرات وتجارب أسهم فيها أساتذة ومعيدون وموجهو ومعلمو اللغة الانجليزية لتغيير الواقع من أجل مستوى أفضل .

وفى هذا الاطار اقترح عقد أربع ندوات تتناول كل ندوة اشكالية من الاشكاليات الأربع المذكورة فى بحث مراد وهبه وهى على النحو الآتى :

. اشكالية انفجار المعرفة وانفجار السكان : ماذا نُعلم وكيف نُعلمّ ؟

. اشكالية تداخل العلوم مع وجود أقسام مستقلة

. اشكالية القسمة الثنائية بين أساتذة تربويين وأساتذة أكاديميين .
. اشكالية العلاقة بين المعرفة والحقيقة .

هوبرت هول

لقد دفعتني منى أبو سنه إلى القول بأنه لن يهدأ بالى إلا اذا تجنبنا تحويل «مشروع الابداع والتعليم العام» إلى مؤسسة . واذا أذنتم لى بأن أتقدم باقتراح فاقتراحى هو أن يندمج هذا المشروع فى مركز تدريس اللغة الانجليزية حتى لا نعطى شكلاً مؤسسياً لهذا المشروع . وقد وجه إلىّ أحد الصحفيين هذا السؤال : ما علاقة معهد جوته بمشروع «الابداع والتعليم العام» ؟

جوابى بصورة غير مباشرة تدور على مفهوم «المقص» . فالمقص عندما ينفتح تبتعد العلاقة بين طرفى المقص بدلاً من أن تتلاقى ، أى تتسع الفجوة . وعندما تتسع الفجوة فى المجال الاقتصادى أو الايديولوجى أو الدينى فالصراع محتوم والحرب لازمة . وقد ربط مراد وهبه بين الابداع والتنوير وأنا أربط بين الابداع والتعاون الدولى والسلام . وهذا هو المطلوب انجازه الآن لكى نتجاوز الأزمة الدولية الراهنة .

كورت هيلر

لقد تأثرت بعمق الحوار الذى أجراه الزملاء المصريون . ودعونى أقرر أن الحوار هو المصدر الملائم لتغيير سلوك المعلم ازاء الابداع الطبيعى الذى يمارسه الطلاب . وقد لفتت نظرى الأبعاد الثلاثة لهذا الحوار : البعد الفلسفى فى حث الطلاب على التعلم بالابداع وليس بالتقليد . والبعد الثانى هو الاهابة بشخصية سقراط من حيث هو نموذج لتدريب المعلمين على كيفية تغيير

سلوك الطلاب . والبعد الثالث يكمن فى تدريب الطلاب على أن يكون عقلهم منفتحاً تجاه المعرفة لكى يتمكنوا من حل المشاكل الصعبة التى تواجههم ، وعلى اثارة أسئلة جديدة وفروض جديدة . وهذه الاثارة هى نقطة البداية على حد قول أينشتين . ولهذا فأنا مغتبط لاهتمامكم بالحوار السقراطى وبالابداع فى التعليم .

أرتور كروبلى

أنا ألمانى وأنتم مصريون ولهذا فالآراء متباينة . وقد جئت إليكم لمشاركتكم ولكن لا تتوهموا أننى أعرف كل شىء . فقد أفدت كثيراً من علمكم وخبرتكم .

وأنا أرفض القول بأننا أفضل منكم . فليس لدينا ما هو أفضل . قد تكون مشاكلنا مباينة لمشاكلكم ولكن ليس لدينا الحكمة التى تؤهلنى لأن أعرف أكثر منكم . وأنتم تشكون من أساليب التدريس ومن أسلوب الامتحانات وتريدون تأسيس نظام تعليمى يقوم على الابداع . ونحن كذلك لدينا نفس الشكوى .

وقبل حضورى إليكم تلقيت مكالمة تليفونية من وزير التعليم يخبرنى فيها بأنه قرر ادخال الابداع فى المدارس الابتدائية . بيد أن هذه المكالمة لم تكن نقطة البداية فقد سبقها عمل استغرق عشر سنوات لم تكن خالية من المقاومة . فقد دُمر مكتبى ودُمرت مكاتب زملائى فى عام ١٩٨٥ لأننا تجاسرنا على تصميم برنامج تعليمى أساسه الابداع .

مراد وهبه

بعد أن استمعنا إلى تعليق كل من كورت هيلر وأرتور كروبلى وهما يقرران أن لا أحد يستطيع أن يقدم حلولاً لمشاكلنا سوانا .

يمكن القول بأن هذا التعليق يعنى الغاء مفهوم التبعية . وهذه ملحوظة موجهة إلى أساتذة التربية المقارنة .